

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MIEUX COMPRENDRE LA FUGUE DES ADOLESCENTS
PRIS EN CHARGE EN MILIEU SUBSTITUT

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
RANA KARAM

DÉCEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier les jeunes adolescents qui ont généreusement participé à ma recherche doctorale, et sans qui ce projet n'aurait pu se réaliser.

Je désire également remercier ma directrice de thèse madame Marie Robert pour son aide et son soutien tout au long de mon parcours. Elle a été pour moi une grande source d'apprentissage à plusieurs niveaux.

Merci à madame Sophie Gilbert pour son support et ses commentaires constructifs et judicieux. Je tiens à remercier madame Darquise Thivierge, mon ancienne superviseure de stage, qui a été pour moi source d'appui et de conseils.

Un grand merci aux Centres Jeunesse de l'Outaouais qui ont facilité le recrutement des participants, plus particulièrement à madame Monique Roy. Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à tous les éducateurs qui m'ont grandement aidée dans le processus de recrutement et la collecte de données. Merci à Sabrina pour son accueil chaleureux, son aide et son enthousiasme constant.

Finalement, j'aimerais remercier ma famille et mes amis qui ont su me soutenir, m'écouter et m'encourager au cours des bons moments et des plus difficiles. Merci à Wassim pour sa patience et sa compréhension pendant ces dernières années.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	v
CHAPITRE I	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1.1 Introduction.....	1
1.2 Revue de la littérature sur la fugue	4
1.2.1 Définir la fugue	5
1.2.2 La Fugue du milieu familial.....	6
1.2.3 La fugue des milieux substituts.....	10
1.3 Cadre conceptuel et objectifs de la thèse	17
1.4 Présentation des lois et des types de placements en Centre Jeunesse.....	23
1.4.1 Les lois de prise en charge	23
1.4.2 Les placements	24
1.5 Méthodologie	26
1.5.1 Méthodes de collecte des données	28
1.5.2 Analyse des entrevues.....	29
1.5.3 Procédure.....	30
CHAPITRE II	
ARTICLE	32
Abstract	32
Keywords	33
2.1 Introduction.....	33
2.2 Conceptual framework and study goals.....	36
2.3 Methodology	38
2.3.1 Participants.....	38
2.3.2 Data collection and analysis methods	39
2.4 Results.....	40
2.4.1 Runaway behaviour.....	40

2.4.2 The foster care system's response to runaways	43
2.5 Discussion	46
Bibliography	48
CHAPITRE III	
RÉSULTATS, DISCUSSION ET CONCLUSION	50
3.1 Retour sur les résultats et les objectifs de la thèse	50
3.1.1 Comprendre le comportement de fugue dans son contexte	50
3.1.2 Explorer la réponse du système face aux fugues	60
3.1.3 Questionner le lien fugue et trouble des conduites	63
3.1.4 Explorer les situations de stress et les stratégies de coping utilisées	65
3.2 Apports de la thèse	68
3.3 Limites et pistes de recherches futures	71
ANNEXE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	74
ANNEXE B	
SCHÉMA D'ENTREVUE	77
ANNEXE C	
L'INVENTAIRE DE COPING POUR SITUATIONS STRESSANTES (CISS)	79
ANNEXE D	
« NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH - DIAGNOSTIC INTERVIEW SCHEDULE FOR CHILDREN » (NIMH-DISC 2.3)- SECTION TROUBLE DES CONDUITES	82
ANNEXE E	
TRAJECTOIRE DE PRISE EN CHARGE	92
ANNEXE F	
HISTOIRE DE FUGUE	93
ANNEXE G	
CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TROUBLE DES CONDUITES	94
RÉFÉRENCES	96

RÉSUMÉ

La fugue des adolescents en milieu substitut est une problématique de grande importance, compte tenu des conséquences immédiates liées à la vie dans la rue comme l'exploitation, la prostitution et l'affiliation à des gangs, ainsi que des conséquences à long terme comme la désaffiliation sociale et l'itinérance. Le comportement de fugue contribue également à l'instabilité résidentielle et aux ruptures de placement, menaçant ainsi l'efficacité de l'intervention auprès de ces jeunes. Il existe cependant peu d'études qui tentent de comprendre ce phénomène, surtout au Québec.

Notre recension des écrits scientifiques permet de relever deux grandes tendances explicatives de la fugue tant en milieu familial qu'en milieu substitut. Certains auteurs mettent l'accent sur les caractéristiques individuelles des jeunes fugueurs et relient la fugue à un trouble des conduites. Alors que d'autres accordent une importance aux facteurs environnementaux et considèrent que la fugue serait un comportement de coping face à un milieu de vie problématique. Nous remettons en question le lien parfois automatique entre le trouble des conduites et la fugue, et trouvons important de questionner le sens derrière tout comportement. C'est ainsi que la proposition de certains auteurs : considérer la fugue comme étant une stratégie de coping en réponse au milieu de vie, nous paraît intéressante. Cette piste de réflexion n'a pas fait l'objet d'étude systématique jusqu'ici. En effet, nous ne savons pas si et dans quelle mesure le comportement de fugue pourrait être un comportement de coping, ni à quels besoins il répond.

Notre étude explore le comportement de fugue des adolescents pris en charge par les Centres Jeunesse de l'Outaouais à la lumière du modèle transactionnel de stress et de coping tel que construit par Lazarus et Folkman (1984). Tenant compte de l'interaction entre l'individu et son environnement, ce modèle dynamique nous permet d'examiner les facteurs internes et externes en lien avec la fugue. Nous nous sommes également interrogés sur la réponse du système de protection de l'enfance face aux fugues, dans le but de mieux comprendre les orientations et les pratiques d'intervention.

Cet essai doctoral a pour principaux objectifs : 1) de proposer un approfondissement théorique des explications fournies par les études répertoriées, en examinant la fugue à travers la théorie du coping et 2) d'étudier les réponses du système de protection de l'enfance face à la fugue, en dressant les trajectoires de fugues et de services reçus au cours de la vie de chaque jeune de l'échantillon.

Des entrevues de recherches semi-directives ont été effectuées auprès de 10 adolescents fugueurs pris en charge par les Centres Jeunesse de l'Outaouais.

L'inventaire de coping pour situations stressantes (CISS) (Rolland, 1998. adaptation française du Coping Inventory for Stressful Situations de Endler & Parker, 1989) a été utilisé afin d'évaluer les stratégies de coping, et la section du trouble des conduites (TC) du « National Institute of Mental Health - Diagnostic Interview Schedule for Children » (NIMH-DISC 2.3) nous a permis d'évaluer le trouble des conduites.

L'analyse par thèmes et catégories conceptualisantes a permis d'identifier différentes dynamiques de fugue, impliquant le jeune et son milieu d'intervention. Selon nos résultats, la fugue peut être comprise comme une stratégie de coping visant à répondre à des besoins spécifiques : 1) se reconnecter avec son milieu naturel ; 2) reprendre contrôle sur sa vie et 3) extérioriser ses émotions. Ces besoins ne semblent pas être comblés par les centres. En effet, les trajectoires de fugue et celles des services offerts suggèrent que l'intervention des services de protection de l'enfance contribue aux ruptures de placement et aux fugues.

Il semble alors qu'un changement au niveau de la structure et des politiques de prise en charge des jeunes en difficulté soit nécessaire dans le but d'offrir une stabilité et une continuité des soins, mais aussi afin de procurer un environnement au sein duquel les liens affectifs, le contrôle et la régulation de l'émotion sont possibles.

Mots clés : Fugue, Coping, Trouble des conduites, Services de protection de l'enfance, Centres de Jeunesse, Intervention adolescents, Recherche qualitative

CHAPITRE I

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1.1 Introduction

Un grand nombre d'études souligne l'importance des problèmes de santé mentale extériorisés (trouble de comportement, délinquance) et intériorisés (dépression, anxiété), d'abus de substances et de suicide dans la population des adolescents fugueurs (Feitel, Margetson, Chamas, & Lipman, 1992; Molnar, Shade, Kral, Booth, & Watters, 1998; Whitbeck, Hoyt, & Bao, 2000).

La fugue rend également les jeunes vulnérables, dans l'immédiat, aux dangers associés à la vie dans la rue : abus d'alcool et de drogue, exploitation sexuelle, victimisation, affiliation à des gangs et délinquance (Biehal & Wade, 1999; Booth, Zhang, & Kwiatkowski, 1999; Hoyt, Ryan, & Cauce, 1999; Kaufman & Widom, 1999; Molnar et al., 1998; Simons & Whitbeck, 1991; Whitbeck et al., 2000; Whitbeck & Simons, 1990). Ces adolescents ont également des comportements sexuels à risque lors de leur fugue, ce qui les rend vulnérables aux grossesses et à la contraction de maladies transmises sexuellement, entre autres le VIH (Boivin, Roy, Haley, & Galbaud du Fort, 2005).

À plus long terme, surtout lorsqu'elle est chronique, la fugue semble être un des principaux facteurs de risque d'itinérance à l'âge adulte (Biehal & Wade, 1999; Embry, Stoep, Evens, Ryan, & Pollock, 2000; Koegel, Melamid, & Bumam, 1995; Simons & Whitbeck, 1991). En effet, selon Poirier (2006), 65% des jeunes itinérants interviewés ont vécu des épisodes de fugue avant l'âge de 15 ans. Biehal et Wade (1999) mentionnent que les fugues répétitives et chroniques produisent un détachement du foyer familial et des figures de soin, un absentéisme à l'école et mènent au décrochage scolaire. Ces auteurs dépeignent ainsi un phénomène de désaffiliation sociale où le jeune se distancie des principales instances de socialisation (la famille, l'école et le marché de travail).

La fugue des adolescents est donc une problématique importante puisque les conséquences qu'elle engendre sont loin d'être anodines. Cependant, très peu d'auteurs se sont penchés sur ce comportement à risque chez les adolescents pris en charge en milieu substitut, bien qu'on estime qu'entre 24% et 42% de ceux-ci fuguent à un moment ou à un autre de leur placement (Biehal & Wade, 2000 ; Fasulo, Cross, Mosley & Leavy, 2002; Robert, Thérien & Jetté, 2009).

De plus, la fugue des milieux substituts en particulier, a des conséquences néfastes sur le cheminement du jeune dans les services de protection de l'enfance. En effet, la fugue donne souvent lieu à des mesures punitives, à des changements de type de placements plus restrictifs, à des interruptions dans les activités d'apprentissage, etc. Ces ruptures et ces changements viennent perturber le plan d'intervention initial et la stabilité du placement ce qui peut, à son tour, contribuer à l'aggravation d'un trouble des conduites (Clark et al., 2008; Tyler, 2006). Les ruptures et changements de placements répétitifs ont également un impact délétère sur le lien d'affiliation familiale et sociale. Cette instabilité résidentielle risque de devenir un mode de vie qui se poursuit à l'âge adulte et contribue ainsi au phénomène de l'itinérance (Hyde, 2005; Martinez, 2006; Penzerro, 2003). Mieux comprendre la fugue en milieu

substitut nous semble essentiel tant pour améliorer l'intervention et la gestion de ces jeunes, que pour prévenir les conséquences négatives qui y sont associées. La diminution du phénomène de fugue des milieux substitués aurait un impact direct et immédiat sur la stabilité de placement qui constitue une condition essentielle dans la mise en place d'un accompagnement et d'une relation thérapeutique avec les intervenants.

Les études scientifiques ont mis au jour deux figures types du comportement de fugue des adolescents du lieu de résidence familiale: la fugue comme mouvement de fuite face à une situation problématique (« *running from* ») liée au milieu familial et la fugue comme mouvement d'attraction vers l'extérieur (« *running to* ») associée au trouble des conduites. En milieu substitut, il semble que cette distinction soit moins pertinente. On reconnaît que le comportement de fugue fait partie d'un large spectre de problèmes de comportement que manifestent ces jeunes (consommation de substances, comportements impulsifs ou agressifs, délinquance, etc.) et qui recouvre généralement un diagnostic de trouble des conduites. Nous avons cependant recensé un nombre modeste de recherches qui se sont penchées sur la problématique des fugues des adolescents hébergés par le système de protection de l'enfance, cherchant à en dégager des explications « écologiques » plutôt qu'individuelles pouvant éclairer ces comportements. Ces études relèvent certaines caractéristiques structurelles des milieux de vie institutionnels et soulèvent également certaines faiblesses au plan clinique (climat de soin et relation d'accompagnement) pour rendre compte des comportements de fugue. Plus encore, certains auteurs laissent entendre que la fugue en milieu substitut serait un comportement de coping et une réponse adaptée face au milieu de vie. Or, cette hypothèse ne semble pas encore avoir été explorée jusqu'à ce jour. De plus, à notre connaissance peu d'études tentent de comprendre la dynamique entre les caractéristiques individuelles (ex. trouble des conduites) et environnementales (situation problématique).

Se basant sur le modèle transactionnel du stress et du coping de Lazarus et Folkman (1984), notre étude explore la fugue à travers le discours de jeunes adolescents fugueurs pris en charge en milieu substitut. Nous tentons d'identifier les dynamiques et les mécanismes liés à la fugue en examinant les éléments individuels et contextuels, ainsi que leur interaction. Les facteurs psychologiques et environnementaux sont donc pris en compte pour une compréhension plus globale de la fugue.

Le présent essai comporte trois chapitres. Au cours du premier chapitre, nous présenterons les principales études ayant porté sur le comportement de fugue, ainsi que le cadre conceptuel, les objectifs et la méthodologie de notre recherche. Le deuxième chapitre est constitué d'un article, publié récemment dans une revue avec comité de pairs, exposant les éléments principaux de notre démarche et des résultats de notre recherche doctorale. Enfin, dans le troisième chapitre, nous effectuerons un retour sur les résultats obtenus et présentés en partie dans notre article, afin de répondre plus adéquatement à nos objectifs de recherche. Les principaux apports et limites de notre recherche ainsi que des pistes de recherches futures seront ensuite discutés.

1.2 Revue de la littérature sur la fugue

À notre connaissance, il existe peu d'études portant sur la fugue du milieu substitut au Canada, encore moins au Québec. Nous trouvons donc important de prendre en considération les études faites dans d'autres pays. Malgré les différences dans les politiques et les systèmes de prise en charge des jeunes en difficulté d'un pays à l'autre, les travaux de recherche réalisés ailleurs peuvent nous fournir des pistes de réflexion pour mieux comprendre ce phénomène.

De plus, l'état de connaissance sur la fugue du milieu familial nous paraît également important à explorer, puisque ce comportement est identifié comme étant le facteur de risque individuel le plus important de la fugue du milieu substitut. Dans cette optique, certaines études traitent la fugue des milieux substitués comme étant une caractéristique individuelle plutôt qu'un phénomène lié au milieu de vie. Il serait donc important de commencer par examiner les études portant sur ce facteur de risque individuel, indépendamment du contexte de prise en charge par les services de protection de l'enfance.

Ainsi, au cours de cette revue de littérature, nous aborderons d'abord la question de la définition de la fugue en recherche. Seront ensuite présentées les études répertoriées portant sur la fugue du milieu familial, puis celles portant sur la fugue des milieux substitués.

1.2.1 Définir la fugue

La définition de la fugue et les caractéristiques des populations de recherche peuvent souvent varier d'une étude à l'autre. En effet, certains auteurs considèrent comme faisant partie de la population des fugeurs, les jeunes qui sont mis à la porte, ceux qui ont dû quitter le milieu familial à cause de problèmes financiers, ceux qui quittent pour une durée limitée, ceux qui vivent dans la rue, etc. La distinction entre ces différents sous-groupes est rarement établie dans la littérature sur ce sujet. Ce regroupement conceptuel fugeurs/itinérants est probablement dû aux caractéristiques propres de la population des fugeurs qui sont souvent difficiles à repérer et à rejoindre compte tenu de leurs conflits avec leurs parents, de leurs problèmes avec les autorités, mais surtout du fait que la conséquence la plus immédiate de la fugue c'est-à-dire l'absence d'un lieu stable de résidence, place les fugeurs dans une situation

similaire à celle des jeunes de la rue. La population fumeurs/itinérants regrouperait donc des jeunes qui se situent sur un continuum entre la fugue et l'itinérance. Ces variations de définitions et de lieux de recrutement peuvent expliquer les différences statistiques dans les résultats d'une étude à l'autre. Nous préférons éviter ce regroupement dans notre étude et nous limiter aux jeunes fumeurs pour qui, la vie dans la rue n'est pas encore devenue un mode de vie. Ceci, à notre avis, permettrait de comprendre la fugue à son début avant que l'itinérance ne survienne.

Suite à cette brève introduction de la notion de la fugue, nous allons présenter les principaux résultats des recherches que nous avons répertoriées sur la fugue du milieu familial.

1.2.2 La Fugue du milieu familial

1.2.2.1 Les facteurs de risque de la fugue du milieu familial

Plusieurs auteurs se sont penchés sur l'étude des facteurs de risque associés à la fugue du domicile familial. Ainsi, des facteurs de risque individuels, sociaux et familiaux ont été identifiés. Parmi les facteurs individuels, on retrouve : le sexe féminin, l'âge (15-16 ans), les fugues antécédentes répétitives, le trouble des conduites, l'abus de substances et l'orientation sexuelle (Feitel et al., 1992; Mallett, Rosenthal, & Keys, 2005; Martinez, 2006; Sanchez, Waller, & Greene, 2006; Simons & Whitbeck, 1991).

En ce qui concerne les facteurs sociaux, certains auteurs ont trouvé un lien entre la fugue et le manque de soutien social, la vie dans un milieu urbain, la pauvreté

et l'influence négative des pairs (Sanchez et al., 2006; Simons & Whitbeck, 1991; Tyler & Bersani, 2008).

Quant aux facteurs familiaux, la fugue répétitive est considérée comme une fuite des parents abusifs, négligents ou rejetants (Kaufman & Widom, 1999; Simons & Whitbeck, 1991; Tyler, 2006). Ainsi, plusieurs recherches ont relevé l'importance du nombre de fugueurs ayant subi des abus sexuels ou physiques (Janus, Archambault, Brown, & Welch, 1995; Kaufman & Widom, 1999; Kurtz, Kurtz, & Jarvis, 1991; Paradise et al., 2001; Simons & Whitbeck, 1991). Les familles monoparentales ou reconstituées, l'abus de substances par un des membres de la famille et les conflits familiaux font également partie des facteurs de risque familiaux associés à la fugue du domicile familial (Mallett et al., 2005; Paradise et al., 2001; Sanchez et al., 2006; Tyler, 2006).

1.2.2.2 La victimisation et le trouble des conduites: deux principales explications de la fugue du domicile familial

Parmi les différents facteurs de risque recensés plus haut, la maltraitance parentale et le trouble des conduites sont le plus souvent retenus afin d'expliquer la fugue des adolescents du domicile familial. Ainsi, certains auteurs considèrent que la violence ou la maltraitance parentale en serait l'explication principale (Hyde, 2005; Janus et al., 1995; Powers, Eckenrode, & Jaklitsch, 1990; Warren, Gary, & Moorhead, 1994). Alors que selon d'autres, la violence parentale et les troubles du comportement seraient deux composantes inter-reliées dans la compréhension de la fugue (Dadds, Braddock, Cuers, Elliot & Kelly, 1993 et Wolfe, Toro & McCaskill et al., 1999; cités par Robert, Fournier, & Pauzé, 2004). La violence parentale serait une tentative de contrôler les troubles de comportement du jeune et ces derniers

pourraient également être la conséquence de la violence parentale. La fugue, considérée comme faisant partie des troubles de comportement, serait alors le résultat de ces deux mécanismes qui se renforcent mutuellement. Le trouble des conduites est une composante constamment présente dans l'explication de la fugue selon ces auteurs, que la violence parentale soit la cause ou la conséquence de la fugue. La fugue renvoie alors à un comportement inadéquat du jeune, faisant partie du tableau clinique du trouble des conduites. À partir de ces deux explications principales émergent les typologies de fugeurs que nous allons maintenant présenter.

1.2.2.3 Les typologies de fugeurs du milieu familial

Plusieurs auteurs ont étudié le comportement de fugue du domicile familial afin de relever des profils types qui se distinguent par différents éléments ou caractéristiques du phénomène tels que: la raison de la fugue, la dynamique familiale, la santé mentale des jeunes, les problèmes de délinquance, les abus physiques ou sexuels, etc.

Bien que les recherches portant sur la typologie des fugeurs utilisent des approches méthodologiques différentes, on retrouve trois grands types d'adolescents fugeurs reconnus par la plupart des auteurs : les « *running from* », les « *running to* » et les « *thrown out* » (Brennan, 1980; Jones, 1988; Shane, 1989 cités par Zide & Cherry, 1992 et par Robert et al., 2004). Ces typologies sont inspirées de la conceptualisation dichotomique des fugeurs « *running from* » et « *running to* » de Homer (1973, cité par Miller, Eggertson-Tacon, & Quigg, 1990). Nous ne retiendrons que ces deux derniers types qui concernent la fugue à proprement dit, puisque le groupe « *thrown out* » comprend uniquement des jeunes mis à la porte par leurs parents.

Dans le cas des « *running from* », les adolescents sont principalement issus de familles dysfonctionnelles où le lien familial est très pauvre. La fugue serait un moyen pour eux d'échapper à des circonstances de danger probable, comme des abus physiques ou sexuels, l'alcoolisme ou la toxicomanie d'un parent. Zide et Cherry (1992) ajoutent que ces jeunes ont également un niveau élevé de comportements délinquants, de prostitution et d'abus de substances. Ces comportements apparaissent cependant à un âge plus avancé que chez les adolescents du groupe « *running to* ».

En effet, pour ces derniers, les différents motifs de la fugue peuvent être regroupés sous la motivation principale de recherche de liberté, d'aventure et de nouveauté. Leurs fugues sont impulsives et ces jeunes recherchent le plaisir et la satisfaction immédiate, loin des contraintes et règles parentales. Le milieu familial n'est cependant pas problématique et ces jeunes gardent un bon lien avec leurs parents. Zide et Cherry (1992) ajoutent qu'ils s'engagent dans des activités illégales à un âge plus jeune que les autres groupes de fugeurs, et leurs fugues sont répétitives et de courte durée. D'après Jones (1988, cité par Robert et al., 2004), un grand nombre de jeunes de ce groupe s'associe plus facilement à des pairs déviants et adopte par conséquent des comportements délinquants.

Dans une étude menée par Robert et al. (2004), les résultats montrent que la violence familiale et le trouble des conduites seraient deux facteurs indépendants liés à deux profils distincts de fugeurs. Le premier est composé majoritairement de filles présentant peu ou pas de trouble des conduites et un niveau d'abus parental élevé. Alors que le second profil comprend davantage des jeunes garçons présentant un trouble des conduites, mais dont le niveau d'abus parental est faible ou inexistant. Ces résultats rejoignent ainsi la typologie dichotomique des fugeurs « *running from* » et « *running to* » présentée plus haut.

Cette façon de conceptualiser la fugue permet de regrouper les différents motifs de la fugue sous deux grandes catégories : « aller vers » et fuir. Cette vision permet d'aller au-delà des motifs individuels et apparents de la fugue et d'introduire alors des éléments du contexte de vie qui sont susceptibles d'influencer ce comportement. Pour le groupe « *running from* » l'influence du contexte est évidente; le jeune fuit un milieu problématique et la fugue devient un moyen de répondre à une situation conflictuelle. Les comportements délinquants qui apparaissent à un âge plus avancé pourraient être une conséquence de la survie dans la rue. Pour le groupe « *running to* », bien que le milieu familial ne soit pas conflictuel, il ne répond pas à ce que les jeunes recherchent, soit : la liberté, l'aventure et la satisfaction immédiate de leurs désirs.

Au cours de notre recension des écrits scientifiques sur la fugue du domicile familial, nous remarquons deux tendances explicatives du phénomène: la victimisation et le trouble des conduites. Ces explications recourent la typologie de la fugue que nous avons présentée : « *running from* »/victimisation et « *running to* »/trouble des conduites. Qu'en est-il des études portant sur la fugue des milieux substitués?

1.2.3 La fugue des milieux substitués

1.2.3.1 Les facteurs de risque et les explications de la fugue du milieu substitué

En ce qui concerne la fugue en milieu substitué, des facteurs de risque liés à l'individu, à la famille d'origine et au placement ont été identifiés. Parmi les facteurs de risque individuels on retrouve :

- l'âge entre 13 et 17 ans (Biehal & Wade, 2000; Courtney et al., 2005; Courtney & Zinn, 2009; English & English, 1999; Fasulo et al. 2002; Nesmith, 2002) ;
- le sexe féminin (Courtney et al., 2005; Courtney & Zinn, 2009; English & English, 1999; Fasulo et al., 2002) ;
- les problèmes de comportement et les abus de substances (Courtney et al., 2005; Courtney & Zinn, 2009; English & English, 1999; Nesmith, 2002) ;
- et les fugues préalables au placement (Kashubeck, Pottebaum, & Read, 1994; Nesmith, 2002).

Les facteurs de risque familiaux des fugueurs en milieu substitut sembleraient plus difficiles à identifier car la majorité des jeunes pris en charge par le système, fugueurs et non-fugueurs, ont vécu des situations familiales difficiles, entre autres d'abus et de négligence (Courtney et al., 2005). Cependant, certains chercheurs mentionnent que provenir d'une famille adoptive ou divorcée augmenterait les chances de fuguer (English & English, 1999; Kashubeck et al., 1994).

Par ailleurs, le moment du placement au cours duquel les jeunes étaient plus à risque de fuguer a également été questionné. Des recherches démontrent que le risque est plus grand au cours des premiers mois du placement (Courtney et al., 2005; Courtney & Zinn, 2009; Fasulo et al., 2002). Par contre, Nesmith (2002) démontre que le risque de fugue augmente avec la durée du placement. Courtney et al. (2005, 2009) spécifient que c'est après deux ans de placement que le risque de fugue augmente de nouveau.

En ce qui concerne les facteurs de risque en lien avec la prise en charge, on retrouve principalement l'instabilité et le nombre de placements élevé (Courtney et al., 2005; Courtney & Zinn, 2009; English & English, 1999; Nesmith, 2002; Robert et al., 2009). Le type de placement semble également avoir un effet sur la fugue. En effet, selon Courtney et al. (2005) le risque de fugue serait plus élevé dans les

placements de groupe que dans les familles d'accueil. Ceci est expliqué par les caractéristiques spécifiques aux placements de groupe suivants : ratio jeunes/adultes plus élevé, environnement moins familial, plus de règles à suivre, règles moins individualisées, rotation fréquente d'intervenants, échec de placement en famille d'accueil précédent souvent dû à des problèmes de comportements. Cependant, les travaux de Robert et al. (2009) semblent indiquer le contraire. D'après ces auteurs, les fugueurs seraient plus nombreux à avoir séjourné dans des milieux ouverts et dans des familles d'accueil, comparés aux non-fugueurs (respectivement 75% contre 47 % et 56,0% contre 34,4%), et moins nombreux dans les milieux fermés (17,9 % contre 51,1%). Nous pouvons attribuer cette différence dans les résultats d'une étude à l'autre aux particularités du système de placement de chaque pays, état ou province. D'ailleurs, le volet qualitatif de l'étude de Robert et al. (2009) fournit certains éléments explicatifs quant à la différence entre les types de placements (ouverts-fermés). Contrairement aux jeunes placés en centre ouvert, les jeunes en milieu fermé semblent s'approprier d'avantage le plan de traitement et mieux comprendre la raison de leur placement. Ils décrivent également leurs relations avec les intervenants de façon positive. Cette différence peut être particulière aux milieux de prise en charge de l'étude (les Centres Jeunesse de l'Outaouais au Québec)

En effet, le climat et la qualité des soins reçus semblent avoir une influence sur le risque de fugue en milieu substitut. Un lien chaleureux et respectueux entre les jeunes et les intervenants pourrait contribuer à réduire le risque de fugue (Angenent, Beke, & Shane, 1991; Nesmith, 2002; Robert et al., 2009). De plus, selon Fasulo et al. (2002), plus le nombre de sessions de thérapie individuelle est élevé, plus le risque de fugue diminue.

Se basant sur la théorie de l'attachement de Bowlby, plusieurs auteurs soulignent également l'importance de la stabilité du placement et de l'établissement d'un lien de confiance entre le jeune et l'intervenant dans la prise en charge des

jeunes (Leaf, 2002; Penzerro, 2003; Stefanidis, Pennbridge, Mackenzie, & Pottharst, 1992). Selon cette théorie, les expériences relationnelles passées auraient un effet direct sur la façon dont on se perçoit soi-même et le monde. Les jeunes qui ont vécu des ruptures et des échecs relationnels passés, ce qui est le cas pour la plupart des jeunes pris en charge en milieu substitut, auraient alors plus de difficulté à faire confiance à l'autre. Cela les rendrait plus enclins à avoir des difficultés relationnelles, et contribuerait également aux ruptures et changements fréquents de placements. Il serait donc primordial d'offrir à ces jeunes des services stables à long terme, afin que se développe une relation de confiance mutuelle et que le jeune puisse de nouveau entretenir une relation significative avec une figure d'autorité parentale. Ces auteurs soulignent que les intervenants doivent prendre le rôle de figure d'attachement substitut pour ces jeunes et agir avec eux de façon spécifique, concrète et structurée. En vivant une expérience relationnelle positive et sécurisante, les adolescents pourront transférer ce vécu à d'autres relations. Le rôle des intervenants serait donc de montrer aux jeunes comment créer et maintenir des liens interpersonnels sains, malgré les conflits possibles.

Leaf (2002) ajoute que l'intervention avec les jeunes en difficulté devrait viser à leur donner un sentiment d'être en contrôle et à permettre le développement de leur autonomie. Se sentir respecté, avoir droit à l'erreur, et pouvoir exprimer ses idées, sentiments et besoins, serait primordial pour l'atteinte de ces objectifs. D'ailleurs, l'analyse qualitative des entrevues de recherche de Penzerro (2003) indique la présence d'un sentiment d'impuissance chez les jeunes fugueurs en milieu substitut et selon Martinez (2006), la fugue du milieu substitut serait une tentative de regain de contrôle sur sa vie en essayant de changer ou d'échapper à sa situation actuelle.

Dans le même sens, Clark et al. (2008) exposent une méthode d'intervention afin de réduire la fugue en milieu substitut. L'approche rejoint ce qui a été souligné par plusieurs auteurs : l'importance de l'implication du jeune dans son plan

d'intervention pour augmenter le sentiment de contrôle sur sa vie, la nécessité d'établir un lien de confiance stable entre le jeune et son intervenant, sans oublier l'importance de tenir compte des éléments contextuels qui maintiennent le comportement de fugue. En effet, cette méthode consiste d'abord en une évaluation des conditions environnementales d'apparition et de maintien d'un comportement donné. Pour la fugue plus précisément, il s'agirait d'en évaluer les motivations et les circonstances ou les situations spécifiques qui auraient pu la déclencher, pour ensuite établir un plan d'intervention en fonction des éléments identifiés. Ces auteurs montrent comment cette approche peut aider à réduire l'incidence de la fugue chez un jeune. Il s'agit d'établir un plan d'intervention personnalisé, au cas par cas, où le jeune est impliqué dans le processus d'identification des facteurs de maintien de la fugue ainsi que dans les prises de décisions.

Suite aux travaux que nous avons exposés sur la fugue en milieu substitut, nous pouvons constater que la compréhension du phénomène devient plus complexe et moins dichotomique (victimisation/trouble des conduites). Nous remarquons également l'importance des recherches mettant l'accent sur les facteurs de risque environnementaux (principalement la structure du milieu de vie et le lien thérapeutique avec les intervenants). Qu'en est-il des typologies de fugeurs en milieu substitut ?

1.2.3.2 Les typologies de fugeurs du milieu substitut

Comme pour la fugue du domicile familial, certains auteurs ont identifié des typologies de fugeurs des milieux substitués. Il semble y avoir cependant une plus grande diversité quant aux typologies. Par exemple, Biehal et Wade (1999, 2000) soulignent l'existence de deux types de fugeurs : les « amis » vont retrouver leurs

amis ou leur famille ; alors que les « fugueurs » restent dans la rue. Des différences significatives ont été dégagées pour chacun de ces types. Les jeunes du groupe « amis » seraient plus âgés, quitteraient seuls pour être avec des amis ou la famille, commettraient rarement des délits lors de leur fugue, auraient rarement fugué auparavant et seraient placés dans des familles d'accueil. Alors que les jeunes du groupe « fugueurs » auraient tendance à être plus jeunes, à fuguer avec des amis, à commettre des délits, à avoir des antécédents de fugues multiples et à être pris en charge en centre de réadaptation.

D'autres auteurs se sont inspirés des deux types de fugue du milieu familial « *running to* » et « *running from* ». Kerr et Finlay (2006) identifient et regroupent des facteurs de répulsion (« *running from* ») et des facteurs d'attraction (« *running to* ») comme l'ennui, l'excès de règles rigides et de restrictions, les liens conflictuels avec les intervenants et les conflits avec les pairs d'un côté, et la liberté, faire la fête, retrouver des amis et retrouver la famille d'un autre.

Miller et al. (1990) ajoutent à la typologie « *running from* » et « *running to* », la conceptualisation de Orten et Soll (1980, cités par Miller et al., 1990) comportant une dimension développementale à la fugue avec trois degrés progressifs. Au stade 1, la fugue du milieu familial ou du milieu substitut commence par être une fuite de quelque chose (« *running from* ») et par être considérée comme une solution pour en échapper (conflit familial pour la fugue du domicile familial et règles rigides pour la fugue du milieu substitut). Par la suite, au stade 2, les deux mécanismes « *running from* » et « *running to* » sont présents et la vision de la fugue comme étant une solution ou un problème devient ambivalente. Selon ces auteurs, la plupart des jeunes fugueurs en milieu substitut présentent les deux mouvements de « *running from* » et de « *running to* » en même temps et font partie du stade 2. Ensuite, au troisième stade, plus la fugue devient chronique, plus elle est intériorisée comme solution aux situations difficiles vécues et devient même un mode de vie.

Cette conceptualisation de la fugue apporte une dimension évolutive à ce comportement dont l'émergence n'est pas nécessairement expliquée par la présence d'un trouble des conduites. La fugue serait d'abord une fuite, en réponse à un conflit familial ou à des règlements restrictifs. Par la suite, lorsqu'elle est répétitive, elle devient un mode de vie.

Enfin, les travaux qualitatifs de Courtney et al. (2005) montrent l'existence de quatre patterns de fugue: « fuguer vers la famille d'origine » (« *running to family of origin* »), « se tourner vers les amis et la rue » (« *rotating to friends and the streets* »), « fuguer pour reprendre contact » (« *running to touch base* »), « fuguer au hasard » (« *running at random* »). Dans le pattern « fuguer vers la famille d'origine », la fugue est décrite comme un mouvement vers la famille plutôt qu'une fuite du placement. Ce qui motive la fugue est le désir de réunification familiale. Alors que dans le pattern « se tourner vers les amis et la rue », les jeunes sont pour la plupart des garçons et fuguent des milieux de placement en groupe (« *group homes* ») en réaction aux règles rigides et restrictives. En ce qui concerne le pattern « fuguer pour reprendre contact », les fugues sont de courte durée et elles sont décrites par un mouvement de va et vient entre la famille et le milieu de placement. Enfin, le pattern « fuguer au hasard » regroupe des filles qui ont vécu des abus et des traumatismes dans leur famille d'origine mais aussi dans les lieux de placement. Ces fugues sont de longues durées (mois-années), les destinations ne sont pas des milieux familiers et ces jeunes se retrouvent souvent avec des étrangers.

Dans les deux premiers groupes, « fuguer vers la famille d'origine » et « se tourner vers les amis et la rue », nous pouvons déceler respectivement les mouvements « aller vers » et fuir sans que le mouvement « aller vers » soit associé à des comportements délinquants. Nous remarquons également que certaines des typologies exposées pour les fugues en milieu substitut ne semblent pas être dichotomiques et mutuellement exclusives comme dans les typologies des fugeurs

du domicile familial. D'ailleurs Courtney et al. (2005) soulignent qu'un jeune pourrait faire partie de plus d'une catégorie de fugues soulevée par leurs analyses. Il semble que la distinction victimisation/trouble des conduites devient moins apparente.

1.3 Cadre conceptuel et objectifs de la thèse

Les études sur la fugue du milieu familial aux États-Unis ainsi que les études britanniques sur la fugue des milieux de placement, étaient d'abord centrées sur les caractéristiques individuelles des jeunes fugueurs, et expliquaient la fugue principalement par un trouble des conduites. Cependant, au début des années 70, quelques chercheurs ont commencé à questionner la contribution des caractéristiques environnementales, plus particulièrement les milieux de vie des jeunes (milieu familial ou milieu institutionnel) dans l'explication de la fugue. Depuis, la fugue n'est plus perçue uniquement sous l'angle psychopathologique d'un trouble des conduites, mais également comme une réponse à un contexte de vie négatif, parfois même délétère, qui a sa source dans le milieu de vie des jeunes fugueurs. C'est un constat qui a été souligné par de nombreuses études portant sur la fugue du milieu familial et des milieux substituts (Angenent et al., 1991; Biehal & Wade, 2000; Courtney et al., 2005; Fasulo et al., 2002; Hyde, 2005)

À notre connaissance, rares sont les recherches qui prennent simultanément en considération les deux grands axes, individuel et environnemental, dans la compréhension de la fugue. En effet, les recherches qui mettent l'accent sur le trouble des conduites négligent particulièrement les éléments de contexte dans lequel ce comportement se développe. Pour leur part, les recherches portant sur la fugue en milieu substitut privilégient les caractéristiques du milieu, négligeant d'examiner plus

systématiquement les processus psychologiques sous-jacents à la fugue et les caractéristiques stables de fonctionnement psychologique des jeunes.

En ce qui concerne le lien entre la fugue et le trouble des conduites, nous pensons que ce dernier, en tant que diagnostic, offre au mieux une description du problème de la fugue, mais n'en fournit pas le sens. On utilise généralement deux classifications internationales de référence pour le diagnostic des troubles mentaux : le DSM-IV (de l'Association Américaine de Psychiatrie) et la CIM-10 (de l'Organisation Mondiale de la Santé). Dans ces classifications, le trouble de conduite est décrit comme un « ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet » (mini DSM-IV-TR, p. 66). Or, les différents critères diagnostiques regroupent principalement des conduites délinquantes avec transgression des normes sociales établies dans un espace socioculturel donné. Ces critères diagnostiques sont descriptifs, « athéoriques » et ne tiennent compte que du comportement apparent qui enfreint les règles sociales et non des processus ou mécanismes sous-jacents, ni des traits de personnalité, ni des aspects affectifs et interpersonnels (Deshaies, Côté, Basque, & Toupin, 2008; Rénéric, 2007; Schmit, 2007). La définition du trouble des conduites devient alors uniquement symptomatique, ce qui n'éclaire pas d'une manière compréhensive, le comportement de fugue. Le sens du symptôme est alors occulté. Un symptôme peut être le signe d'un trouble (fugue signe du trouble des conduites), mais il peut être également « une conduite qui a un sens, une conduite qui s'impose – logiquement, pourrait-on dire – dans la vie psychique du patient » (Schmit, 2007, p. 53). Dans ce sens, il serait important d'essayer de comprendre ce que cache un comportement, ici la fugue. Pour cela, un regard sur les facteurs individuels et environnementaux ainsi que sur leur interaction nous semble nécessaire.

Au cours de notre recension des écrits sur la fugue, nous avons identifié un nombre modeste de recherches qui se sont penchées sur la problématique des fugues des adolescents hébergés par le système de protection de l'enfance. Rappelons que deux catégories d'explications environnementales sont mises en avant par les chercheurs: la première met l'accent sur les caractéristiques structurelles des milieux de vie institutionnels alors que la seconde met en avant les défis cliniques particuliers liés à l'intervention auprès de ces jeunes. Loin d'être contradictoires, nous considérons que ces deux types d'explication sont plutôt complémentaires et permettent de mieux apprécier, du point de vue des pratiques et de l'intervention, les enjeux importants que soulèvent les comportements de fugue des adolescents hébergés dans des centres.

L'environnement particulier de ces milieux, axés sur l'autorité, les règles et la discipline, jouerait un rôle important dans la décision du jeune de fuguer. Angenent et al. (1991) ont trouvé que les jeunes qui fuguent perçoivent négativement le climat de vie dans ces lieux. Adoptant une perspective d'empowerment, Leaf (2002) mentionne que l'intervention auprès de ces adolescents vulnérables devrait chercher à leur donner un sentiment « d'être en contrôle » et à favoriser le développement de leur autonomie. Cette position théorique est mise en application dans le modèle d'intervention présenté par Clark et al. (2008) qui préconisent l'implication du jeune dans le plan d'intervention afin d'augmenter son sentiment de contrôle sur sa vie et de diminuer l'incidence de la fugue. À cet égard, Robert et al. (2009) ont observé que les jeunes connaissant le motif de leur placement, sa durée éventuelle ainsi que les conditions qui sont liées à leur sortie ont une moins grande propension à fuguer. Ils comprennent donc mieux le sens de leur présence et sa nécessité clinique ainsi que les changements de comportements qui sont attendus de leur part. Faisant écho à ces résultats de recherche, plusieurs auteurs ont soulevé la présence d'un sentiment d'impuissance chez les adolescents hébergés en milieu substitut et avancent que la

fugue semblerait être une tentative de regain de contrôle (Courtney et al., 2005; Martinez, 2006, Penzerro, 2003).

Les aspects contraignants de la vie dans ces milieux ne constituent pas le seul type de facteur susceptible d'expliquer les comportements de fugue, l'aspect clinique de l'intervention auprès de ces jeunes pourrait y contribuer. Par exemple, nous avons vu que Fasulo et al. (2002) ont démontré que l'existence d'un lien thérapeutique continu et intense avec les jeunes avait un effet positif et diminuait significativement le risque de fugue. On comprend ainsi que l'établissement d'un lien de confiance entre l'intervenant et le jeune est la première condition qui scelle la possibilité d'un accompagnement thérapeutique qui lui, en retour, pourrait avoir un effet bénéfique sur les comportements de fugue. Se référant à la théorie de l'attachement, des auteurs expliquent que la plupart des jeunes pris en charge en milieu substitut ont vécu des expériences négatives avec les figures de soin, ce qui les rend plus vulnérables et susceptibles de présenter des difficultés relationnelles (Leaf, 2002; Penzerro, 2003; Stefanidis et al., 1992). Étrangement, la pauvreté de la relation émotionnelle constatée dans ces études entre certains jeunes et leurs intervenants, s'avère être le prolongement de ce que ces jeunes ont vécu avec les figures de soin par le passé. Par ailleurs, le nombre élevé de placements/déplacements dans les trajectoires de vie des jeunes créent une instabilité relationnelle qui vient exacerber ces difficultés (Biehal & Wade, 1999; Courtney et al., 2005; Courtney & Zinn, 2009; Nesmith, 2002; Robert et al., 2009). La déficience du lien d'attachement, qui trouve son origine dans le passé du jeune, risque de compromettre la démarche d'accompagnement, et ce davantage, si l'environnement de vie institutionnel (climat autoritaire, multiples déplacements) ne permet pas la formation d'une relation significative entre l'intervenant et le jeune. En retour, les comportements de fugue eux-mêmes entravent l'établissement d'un lien d'affiliation entre le jeune et le milieu/intervenants (Biehal & Wade, 2000; Penzerro, 2003; Stefanidis et al., 1992).

Bref, de l'ensemble des écrits qui se sont attardés sur la composante « environnementale » du problème de fugue, un consensus se dégage. On envisage que ce comportement puisse être une réponse à un sentiment de manque de contrôle sur sa vie, d'autonomie et de liberté ainsi qu'à une absence de liens interpersonnels significatifs avec les intervenants. Dans cette perspective, la fugue peut être considérée comme une tentative du jeune de répondre à des besoins développementaux qui ne sont pas comblés par le milieu de vie actuel. Courtney et al. (2009) émettent clairement cette hypothèse en soulignant que la fugue des milieux substituts est un comportement de coping en réponse à une situation ou un contexte difficile, en contradiction avec les besoins développementaux des jeunes. Cette proposition théorique est intéressante et nous éloigne de l'explication de la fugue comme un symptôme du trouble des conduites. Elle constitue une piste d'exploration possible puisqu'elle n'a jamais été examinée d'une manière systématique auprès de cette population. On ne sait donc pas vraiment si et comment la théorie du coping est en mesure de nous fournir des éléments de compréhension des comportements de fugue en milieu substitut.

Dans une tentative d'étudier la fugue en relation avec les facteurs individuels et contextuels, le cadre conceptuel de notre recherche s'inscrit dans le modèle transactionnel de stress et coping tel que construit par Lazarus et Folkman (1984). Ce modèle complexe et dynamique, tient compte de l'interaction entre l'individu et son environnement (Chabrol & Callahan, 2004; Paulhan & Bourgeois, 1995). Il s'avère sans doute pertinent pour examiner les contextes (interne et externe) dans lesquels surviennent les comportements de fugue. Le modèle postule que le concept de coping est indissociable de la notion de stress. Ce dernier est issu d'une dynamique entre un individu et son environnement où la situation est évaluée comme étant un risque pour le bien-être de l'individu ou surpassant ses ressources. L'évaluation réalisée par l'individu fait référence à sa perception de la situation et son influence sur cette dynamique est aussi importante que celle de la situation elle-même. Les stratégies de

coping utilisées pour gérer les besoins et les émotions causés par le stress seront variables selon la disponibilité des ressources internes et externes ainsi que le niveau de contrôle perçu et possible sur la situation. Ces stratégies sont classées par les auteurs de différentes façons, la plus utilisée étant une classification selon leur fonction: les stratégies centrées sur le problème (visant à gérer la situation), et celles centrées sur l'émotion (visant à réguler l'émotion associée à la situation, sans avoir un impact sur la situation elle-même) (Chabrol & Callahan, 2004).

L'examen des comportements de fugue principalement à la lumière de la théorie du coping, nous permettra de mieux cerner à quels besoins ils répondent ou ce que tentent d'exprimer les jeunes à travers ceux-ci. En d'autres termes, nous cherchons à comprendre les multiples configurations de sens que revêt ce type de comportement du point de vue des jeunes.

Un second aspect de la fugue nous paraît également important à investiguer puisqu'il a été peu documenté par les chercheurs et concerne la réponse des systèmes de protection de l'enfance face aux fugues. Comment une institution ayant la garde légale des jeunes et dont la mission est d'assurer à la fois leur sécurité et réhabilitation gère-t-elle les comportements de fugue ? Au Canada, il n'existe pas de législation spécifique concernant la gestion des adolescents en fugue hébergés par les Centres Jeunesse (CJ). Mis à part l'obligation de signaler la disparition du jeune aux autorités policières, les dispositions institutionnelles prises lors de son retour sont établies au cas par cas. En étudiant les réponses institutionnelles à l'égard des comportements de fugue, nous pouvons alors mieux cerner les orientations et les pratiques en réponse aux comportements de fugue des jeunes.

En effet, notre étude vise deux objectifs principaux : 1) proposer un approfondissement théorique des explications de la fugue fournies par les études répertoriées en examinant cette dernière sous l'angle des stratégies de coping et 2)

examiner les réponses des CJ suite aux comportements de fugue en dressant les trajectoires de services reçus au cours de la vie de chaque jeune de l'échantillon.

Du premier objectif, découlent 2 sous-objectifs : 1) questionner l'utilité du diagnostic du trouble des conduites pour la compréhension de la fugue et l'intervention auprès des adolescents fugueurs et 2) explorer les situations de stress vécues par les jeunes hébergés en CJ et le type de stratégies utilisées.

Nos analyses nous permettront ainsi de mettre au jour des dynamiques spécifiques qui se créent autour des comportements de fugue, impliquant le jeune et son milieu d'intervention. Ces dynamiques permettront de mieux saisir les enjeux entourant les événements de fugue et de porter un regard plus éclairé pour identifier des pistes de solution.

Avant d'exposer notre méthodologie, en guise de mise en contexte, nous trouvons important de présenter les lois de prise en charge des jeunes en difficulté par les Centres Jeunesse au Québec et les types de placements possibles. Cela nous permettra d'introduire certains éléments de la prise en charge des jeunes en difficulté au Québec. La notion de placement en milieu substitut et les divers milieux de vie des jeunes interviewés seront alors plus clairs aux yeux des lecteurs.

1.4 Présentation des lois et des types de placements en Centre Jeunesse

1.4.1 Les lois de prise en charge

Il existe deux lois de prises en charge des adolescents par les Centres Jeunesses du Québec :

- la Loi de la Protection de la Jeunesse (LPJ). Cette loi concerne les jeunes de moins de 18 ans dont la sécurité ou le développement physique, affectif ou psychologique est compromis. Il s'agit de cas d'abandon, de négligence, de mauvais traitements psychologiques, d'abus sexuels ou physiques, ou lorsque les comportements du jeune sont dangereux pour lui-même ou pour les autres ;

- la Loi sur le Système de Justices Pénales pour les Adolescents (LSJPA). Cette loi concerne les jeunes de 12 à 17 ans ayant commis une infraction au Code Criminel ou à d'autres lois fédérales (donc des délits ou actions illégales). Cette loi donne la possibilité aux policiers d'appliquer des mesures extrajudiciaires plutôt que d'initier une poursuite judiciaire. La situation de vie du jeune, la gravité de son délit, la récidive, son attitude envers ses actes sont pris en compte dans le choix des mesures à appliquer. (<http://www.idje.ca/lsjpa/>)

1.4.2 Les placements

Selon la situation du jeune et la loi de prise en charge, différents types de placement sont offerts par les Centres Jeunesse du Québec :

- Famille d'Accueil (FA). Une famille qui prend l'enfant à sa charge de façon temporaire. Un milieu de vie offrant à l'enfant sécurité, hébergement, soins physiques et psychologiques, et éducation. La loi appliquée dans un placement en FA est en général la LPJ.

- Centre de Réadaptation (CR). Un milieu de vie de groupe qui assure le développement de l'enfant au niveau physique, psychologique, social et scolaire. Il existe quatre types de CR offrant des prises en charge avec des degrés d'encadrement

différents selon les besoins du jeune. En Outaouais, le réseau comporte au total neuf unités de vie. Nous les présentons brièvement ici-bas:

- Milieux Ouverts (MO) (4 unités, dont 2 pour les garçons : La Maison Bergeron (621) et La Maison d'Accueil). Ce sont des milieux de vie qui assurent l'hébergement des jeunes. L'encadrement et la structure sont le plus limités comparés aux autres types de CR. Les jeunes ont un horaire libre et peuvent aller à l'école ou travailler à l'extérieur du centre. Les jeunes sont pris en charge sous la LPJ et/ou la LSJPA selon la gravité et la répétition de leurs comportements dangereux et/ou celles de leurs délits.

- Milieux Globalisants (MG) (2 unités, dont 1 pour les garçons : Héritage Garçon). Ce sont des milieux de vie où l'encadrement est plus prononcé. L'horaire des jeunes est plus structuré. Un système de points, comportant conséquences, gains et pertes de privilèges, encadre leurs comportements. Les portes ne sont pas barrées (seulement de l'extérieur), mais la liberté est limitée. Certains peuvent aller à l'école et travailler à l'extérieur, alors que d'autres vont à l'école au centre. Comme en MO, les jeunes peuvent être pris en charge sous la LPJ et/ou la LSJPA.

- Milieux d'Encadrement Intensif (EI) (2 unités, dont 1 pour les garçons : Résidence Taché). Ce sont des milieux qui offrent une intensification de l'intervention, l'encadrement et la restriction de la liberté en lien avec la LPJ, lorsque les comportements du jeune sont dangereux pour lui ou les autres et que son placement en CR ne semble pas bien fonctionner. Cela est considéré comme un temps de réflexion pour le jeune sur ses comportements et son plan de traitement. L'encadrement et le soutien des éducateurs y sont très présents. Les portes sont barrées de l'intérieur et de l'extérieur. Les visites sont plus limitées et contrôlées. Le placement est

généralement temporaire, une réévaluation doit être faite au plus tard un mois après le placement en EI, ce dernier peut alors être prolongé selon les besoins et comportements du jeune. Lorsque les comportements du jeune en MO sont problématiques mais pas assez pour un placement en EI, un Retrait Hors Service ou arrêt d'agir (RHS) est possible. C'est un placement de un à trois jours en MG avec restriction prononcée de la liberté sans changement de milieu de vie et pour une durée plus limitée que l'EI.

- Milieux de Garde Fermée (GF) (Maison de l'Apprenti). C'est une unité consacrée à l'application de mesures de mise sous garde fermée, donc une restriction totale de la liberté ordonnée par la cour et en lien avec la LSJPA. La durée du placement est également décidée par le juge.

1.5 Méthodologie

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons rencontrés 10 jeunes adolescents de sexe masculin, pris en charge par les Centres Jeunesse de l'Outaouais (CJO) sous la LPJ uniquement ou sous la LPJ et la LSJPA. Les participants étaient âgés entre 14 et 17 ans lors des entrevues, et le principal critère d'inclusion était la présence d'au moins un épisode de fugue au cours des 6 mois précédant les entrevues de recherches.

Le tableau suivant présente une description de notre échantillon :

Participant	Âge au moment de l'entrevue	Type de placement au moment de l'entrevue	Durée du placement jusqu'à l'entrevue	Âge à la 1 ^{ère} implication des CJ et raisons initiales de prise en charge	Nombre total de placements/déplacements
Thomas	16 ans	Encadrement Intensif	1 mois	naissance	4
		Milieu Globalisant	1 semaine	mode de vie du tuteur	
Julien	15 ans	Encadrement Intensif	1 semaine	1 an	8
				mode de vie du tuteur	
Paul	15 ans	Milieu Globalisant	2 mois	13 ans	5
				abus physique et comportements du jeune	
Pierre	16 ans	Milieu Globalisant	2 mois	11 ans	13
				abus physique et mode de vie du tuteur	
Jacques	17 ans	Encadrement Intensif	2 semaines	10 ans	16
				négligence parentale	
Louis	16 ans	Encadrement Intensif	1 semaine	7 ans	18
				mode de vie du tuteur	
Justin	17 ans	Encadrement intensif	1 semaine	6 ans	12
				négligence grave et abus physique	
Stéphane	14 ans	Milieu Globalisant	1 semaine	14 ans	1
				comportements du jeune	
Olivier	17 ans	Milieu Globalisant	2 mois	6 ans	3
		Garde Fermée	3 jours	comportements du jeune	
François	17 ans	Encadrement Intensif	1 semaine	2 ans	9
				mode de vie du tuteur	

Le recrutement des participants a été réalisé dans un milieu globalisant et dans un milieu d'encadrement intensif, grâce à la collaboration des chefs d'unités et des éducateurs. L'autorisation du comité d'éthique des CJO a été obtenue avant le début de l'étude, et le formulaire de consentement libre et éclairé (annexe A) a été expliqué à chacun des sujets et signé au début du premier entretien. La somme de 30 dollars a été donnée aux jeunes en guise de reconnaissance pour leur participation à notre étude.

1.5.1 Méthodes de collecte des données

Notre méthodologie est qualitative, l'entretien de recherche de type semi-directif étant notre outil principal. Cela nous permet d'avoir accès au contexte et au vécu subjectif des jeunes. Le schéma d'entrevue (annexe B) regroupe des thèmes qui tournent autour de deux axes: la vie dans le milieu institutionnel, la fugue et les relations interpersonnelles. Nous explorons également les situations stressantes vécues par les jeunes et les stratégies de coping utilisées. Les rencontres étaient de durée moyenne de 60 minutes et chaque participant a été rencontré deux à trois fois. Des enregistrements audio et leur transcription verbatim ont été effectués pour tous les entretiens de recherche.

En plus des données qualitatives de l'entrevue, nous avons utilisé l'inventaire de coping pour situations stressantes (CISS) (Rolland, 1998. adaptation française du Coping Inventory for Stressful Situations de Endler & Parker, 1989) (annexe C) pour évaluer les types de stratégies de coping utilisées. Le CISS est une mesure qui comprend 48 items portant sur différentes activités de coping qu'un individu peut utiliser face à une situation stressante. Il comprend 3 échelles de 16 items évaluant le « coping orienté vers la tâche », le « coping orienté vers les émotions » et l'« évitement ».

Nous avons également utilisé la section du trouble des conduites (TC) du « National Institute of Mental Health - Diagnostic Interview Schedule for Children » (NIMH-DISC 2.3) (annexe D) : une mesure de diagnostic des troubles de l'Axe I du DSM-III-R chez les enfants et les adolescents que nous avons adaptée au DSM-IV afin d'évaluer la présence probable d'un TC.

Enfin, afin de contextualiser la fugue des jeunes dans leur parcours de prise en charge par les CJ, nous avons dressé une trajectoire de placement et de fugue à partir des deux questionnaires construits à cet effet :

- Trajectoire de prise en charge, rempli par l'éducateur à partir du système informatisé des CJO (annexe E); et
- Histoire de fugue : rempli avec le jeune (annexe F).

1.5.2 Analyse des entrevues

Une analyse qualitative à l'aide des catégories conceptualisantes à deux niveaux, telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2005) et Gilbert (2007) a été entreprise afin d'atteindre certains des objectifs de notre étude cités plus haut. Cette méthode va de pair avec les entretiens de recherche en profondeur et elle nous permet également de mettre en place un début de théorisation du phénomène étudié (Paillé et Mucchielli, 2005).

Il s'agit d'une analyse à deux niveaux par thèmes et catégories (Gilbert, 2007). Le thème a un niveau d'inférence très faible et reste descriptif, très près du verbatim. C'est une unité d'analyse qui définit une partie du texte. Basée sur les verbatim, l'analyse thématique consiste donc à identifier les thèmes pertinents à la recherche qui ont été abordés par les participants.

Par la suite, une analyse par catégories conceptualisantes a été entreprise. Ces catégories conceptuelles sont issues d'une signification inférée en provenance des chercheurs, à partir du récit des jeunes, en fonction du cadre conceptuel et des questions de recherche. Paillé et Mucchielli (2005) définissent la catégorie conceptualisante par une expression qui désigne un phénomène, qui va au-delà de la description du contenu du discours (thème) et qui tend vers la saisie du sens.

Les analyses ont été faites au cours de la période de collecte de données s'inspirant de la méthode d'analyse comparative constante décrite par Gilbert (2007) (où l'analyse est faite avant de commencer un nouvel entretien de recherche). Cette analyse-retour a permis d'ajuster et de raffiner les catégories d'analyse au fur et à mesure ainsi que de faire évoluer et raffiner l'écoute du chercheur. Dans ce sens, elle augmente donc la validité des résultats.

Les deux niveaux d'analyse constituent également une stratégie de rigueur dans une recherche qualitative qui permet de faire des inférences avec prudence en restant près du discours des sujets (Gilbert, 2007). Les thèmes et catégories ont fait l'objet de discussions menant à un consensus entre les chercheurs (analyse par consensus décrite par Gilbert, 2007; se rapprochant du concept de triangulation du chercheur présenté par Denzin, 1978, 1988 cité par Mucchielli, 2004).

Une autre stratégie de rigueur et de validation des résultats est la récurrence des thèmes et des catégories dans le discours du même sujet (intrasujet) mais aussi d'un sujet à l'autre (intersujet). Les inférences demeurent donc au début des hypothèses qui ont été validées ou non au fur et à mesure de l'analyse (Gilbert, 2007).

1.5.3 Procédure

Au cours de cette dernière partie, des éléments plus concrets du terrain seront exposés afin de rendre compte du déroulement de la phase de collecte des données et des difficultés auxquelles nous avons été confrontés. La durée de cette phase, incluant la retranscription des verbatim et leur analyse progressive pendant la collecte des données, a été de 13 mois. Nous avons commencé le recrutement uniquement dans les unités d'encadrement intensif et le nombre de nouveaux jeunes admis était limité.

Il y a eu alors un long laps de temps entre chacun des participants rencontrés au début du processus. C'est pourquoi nous avons décidé d'élargir le lieu de recrutement en incluant un milieu globalisant. Il y a eu également une autre période creuse où un travail d'analyse plus détaillé a été effectué après avoir rencontré six participants.

L'instabilité des jeunes a parfois augmenté le délai entre les rencontres. Pour certains, le déplacement était dû à la fin d'un placement en EI et un retour en MG, alors que pour d'autres, la rupture était due à une fugue, suivie d'un placement plus restrictif. À part les 10 participants de notre échantillon, nous avons rencontré un jeune avec qui nous n'avons pas pu continuer les entrevues, cela étant dû à un isolement suite à une fugue.

Un rajustement des procédures et schéma d'entrevue a été graduellement entrepris. Au cours des premiers entretiens, nous avons fait face à des défis au niveau du contact avec les jeunes. Par exemple, nous avons eu de la difficulté à encadrer le discours de Thomas, puis à engager Julien à développer ses réponses. Il nous a alors fallu développer des stratégies dans la conduite d'entrevues de recherche avec des adolescents. Avec le temps et l'expérience, notre niveau d'aise avec les participants nous a permis d'atteindre une grande richesse d'informations à travers les entrevues.

CHAPITRE II

ARTICLE

UNDERSTANDING RUNAWAY BEHAVIOUR IN GROUP HOMES:
WHAT ARE RUNAWAYS TRYING TO TELL US?

Article publié dans : « Journal of Community Positive Practices », 2/2013, 69-79

Rana Karam. Psy.D. candidate (Doctor of Psychology), Department of Psychology, Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada. Email: karam.rana@courrier.uqam.ca

Marie Robert. Ph.D., Department of Psychology, Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Canada. Email: marie.robert@uqo.ca

Abstract

This paper explores runaway behaviour in foster care through the lens of Lazarus and Folkman's (1984) transactional model of stress and coping. To better understand the context and meaning of this behaviour in these troubled youth, semi-structured interviews were conducted with 10 runaway adolescents in foster care. Thematic and conceptual analyses were used. The foster care system's response to

runaway behaviour was also examined by constructing foster trajectories for every youth in the study. The results show that running away can be understood as a coping mechanism that displays adolescents' need for connection, empowerment, and emotion regulation, which is not addressed in foster placement. The trajectories suggest that foster care system intervention plays a role in placement disruption and runaway behaviour. In light of these findings, changes in foster care structure and policies seem essential in order to provide stability and continuity of care, as well as an environment where connections, empowerment, and emotion expression and regulation are possible to achieve.

Keywords

Runaway Behaviour, Coping, Conduct Disorder, Child Protection Services, Youth Intervention, Qualitative Research

2.1 Introduction

A large number of studies have shown the many risks associated with runaway behaviour in adolescents, such as the development of mental health problems and the risk of exploitation, abuse, prostitution, and gang affiliation (c.f. Hoyt, Ryan, & Cauce, 1999; Kaufman & Widom, 1999; Molnar, Shade, Kral, Booth, & Watters, 1998; Whitbeck, Hoyt, & Bao, 2000). Over the long run, running away seems to be one of the main risk factors for homelessness as an adult (Biehal & Wade, 1999; Poirier, 2006; Simons & Whitbeck, 1991). While researchers across the board agree on the negative effects, very few studies have examined this risky behaviour in adolescents placed in an alternative living situation (e.g. foster care

residential units or group homes). An estimated 24% to 42% of these adolescents run away at one time or another during their stay (Biehal & Wade, 2000; Fasulo, Cross, Mosley & Leavy, 2002; Robert, Thérien & Jetté, 2009). Runaway behaviour is not new; it is acknowledged by specialized institutions working with troubled youth (in the U.S., Canada, England, etc.) and by researchers working on the problems affecting these adolescents. From a scientific point of view, runaway behaviour is part of a large spectrum of behavioural problems that manifest in these adolescents (other problems include substance use, impulsive or aggressive behaviour, delinquency, etc.) and that generally lead to diagnosis of a conduct disorder (CD). Based on this perspective, runaway behaviour can be a symptom or indicator of a more complex psychological problem. Researchers and clinicians are therefore more interested in the nosological category that this behaviour is associated with (i.e. CD) than they are in the behaviour itself. Because runaway behaviour is a recurring and lasting behaviour in residential units for teens in every state and country, institution staff have become accustomed to dealing with this type of behavioural problem. Researchers and intervention centres alike tend to associate running away with the other characteristics of the client (relationship problems, authority defiance, substance abuse, etc.) and this association is how they explain runaway behaviour.

We consulted a modest number of studies that have, over the past two decades, focussed on runaway behaviour in adolescents housed by Child Protection Services (CPS). Given the long- and short-term harmful consequences of running away, these studies have attempted to shed light on the explanations for these behaviours. There are two predominant types of explanations presented by the researchers: the first focuses on the structural characteristics of the institutional living situations, whereas the second focuses on the unique clinical challenges involved in working with these youth. These two types of explanations are not incompatible, they are rather complimentary. Used in practice during the intervention, these scientific

explanations make it easier to appreciate the significant challenges that come with adolescent runaway behaviour in residential group homes.

The unique environment of these housing types—centered on authority, rules, and discipline—plays an important part in whether or not an adolescent will decide to run away. Angenent, Beke, and Shane (1991, pp. 94–97) found that adolescents that run away have a negative perception of the living situation in these homes. Adopting an empowerment perspective, Leaf (2002) mentions that support for these vulnerable adolescents must aim to give them a feeling of “being in control” and to promote independence. This theoretical standpoint is underpinned by the Clark et al. (2008) intervention model, which states that the adolescents’ involvement in their intervention plan will improve their sense of control over their life and will decrease the incidence of running away. Robert et al. (2009) have observed that adolescents who are less likely to run away are more aware of their intervention plan: they know the reason behind their placement, the placement’s possible duration, and the conditions for release. Therefore, they have a better understanding of their presence and its clinical necessity as well as the behavioural changes that are expected of them. Echoing these research results are a number of authors who have noticed a feeling of helplessness in the youth in alternative living situations. These authors also believe that running away is an attempt to regain control (Courtney et al., 2005, pp. 44–54; Martinez, 2006, p. 85; Penzerro, 2003, p. 238).

The constraining nature of living in these situations is not the only factor that could explain runaway behaviour; the clinical nature of the interventions for these adolescents could also be a contributing factor. For example, Fasulo et al. (2002, pp. 635–637) showed that a continuous and intense therapeutic link with youth had a positive effect and significantly diminished the risk of running away. Therefore, establishing a bond of confidence between the foster care worker and the adolescent is the first step towards therapeutic treatment, which in turn can have a beneficial

effect on runaway behaviour. Referring to the attachment theory, the authors explain that most adolescents under alternative care have suffered from negative experiences with the caregivers; this has made them more vulnerable and susceptible to having relationship problems (Leaf, 2002; Penzerro, 2003; Stefanidis, Pennbridge, Mackenzie, & Pottharst, 1992). Furthermore, the high number of placements/displacements during the course of the adolescents' lives creates a relational instability that exacerbates these difficulties (Biehal & Wade, 1999; Courtney et al., 2005; Courtney & Zinn, 2009; Nesmith, 2002; Robert et al., 2009). The lack of attachment, which can be traced back to the adolescents' pasts, can compromise the support process, especially if the institutional living environment (authoritarian climate, multiple displacements) does not allow a significant relationship to form between the foster care worker and the youth. The runaway behaviour itself prevents youth from establishing a relationship with the foster care system/workers (Biehal & Wade, 2000; Penzerro, 2003; Stefanidis et al., 1992).

2.2 Conceptual framework and study goals

Our study is inspired by the transactional model of stress and coping constructed by Lazarus and Folkman (1984). This complex and dynamic model, which factors in the interaction between the individual and their environment (Chabrol & Callahan, 2004; Paulhan & Bourgeois, 1995), is undoubtedly pertinent to examining the contexts (internal and external) in which runaway behaviour arises (Courtney et al., 2005). The model posits that the concept of "coping" is inseparable from the concept of stress. Stress comes from the dynamic between the individual and their environment where stress is equivalent to a risk for the well-being of the individual or to a situation surpassing their resources. The appraisal done by the individual gives their perception of the situation and is as real as the situation itself.

The coping strategies used to manage the needs and emotions caused by the stress vary according to the availability of internal and external resources as well as the perceived and possible level of control over the situation. Examining runaway behaviour will help us better understand which needs the adolescents respond to and what makes them express themselves in this manner. In other words, we seek to understand the many meanings that this type of behaviour has for adolescents.

A second aspect of runaway behaviour is equally important to investigate considering that it falls in line with our research topic—the meaning behind running away. Our study will focus primarily on the institution's point of view. The response of the foster care system to runaway youth, for whom they are legally responsible, has not been extensively documented by researchers. How does an institution responsible for the care, security, and rehabilitation of youth manage runaway behaviour? At an institutional and legal level, runaway behaviour refers to an unauthorized absence. It is reported to the police and is recorded in the files after a set number of hours, which varies according to different regulations. In Canada, there is no specific legislation on how to manage runaway adolescents in the care of Child Protection Services (CPS). Institutions are obligated to report the missing youth to the police, but the institutional measures are established on a case-by-case basis when they return. By documenting the institutional responses to runaway behaviour, we can better understand the current guidelines and practices for managing and preventing runaway behaviour.

Our study has two goals. The first is to propose further theoretical development for the explanations provided by the current studies by examining runaway behaviour through the lens of coping strategies. By studying and analyzing it in its context, we can better evaluate to what extent runaway behaviour is a coping strategy for the runaway adolescents. The second goal is to examine the responses of the foster care system in terms of the measures taken following the runaway

behaviour by tracing the trajectories of the services the adolescents in the study received over the course of their lives.

Following our analysis, we will be able to update the specific dynamics that implicate the adolescent and the intervention situation that are created around the runaway behaviour. These dynamics will help us better understand the issues at stake in runaway events and identify possible solutions.

2.3 Methodology

2.3.1 Participants

Our sample consisted of 10 adolescents between 14 and 17 years old who had been removed from their original home environment and placed in a substitute home environment during their adolescence. At the time of the interview, all participants were under the care of CPS and living in special units for adolescents in difficulty. This convenience sample was chosen using two selection criteria: 1) the youth had to be in the foster care and be between 14 and 17 years old (so they could freely consent to participating in the study) and 2) they had to have run away from their institutional housing at least once in the six months preceding the interview.

Most of the youth we interviewed were around 11–13 years of age when they ran away for the first time. The total number of times they ran away varied between 2 and 20 for the majority of the youth, and they ran away for a period varying from a few hours to 6 months. Some of the youth have been in several care homes or have had frequent past contact with CPS. The age of first contact with CPS varied from birth to 14 years (3 before 3 years, 3 between 6 and 7 years, 2 between 10 and 11

years, and 2 between 13 and 14 years). Because of the number of contacts and early age of first contact with CPS, several of the youth had had various types of placements: foster homes, less-restrictive group homes (where youth continue to attend their usual school), group homes with more intervention and less freedom (e.g., allowed to leave on weekends only) and detention placements. The number of placements and displacements (P/D) throughout the life of these adolescents varied between 1 and 17 (4 youth had 5 P/D or less, 2 had 7 and 8 P/D, and 4 had 12–17 P/D).

2.3.2 Data collection and analysis methods

We used two types of data collection methods to meet our two research goals. To meet the first goal, we conducted semi-structured interviews lasting approximately 60 minutes, where youth were invited to tell their life stories. The interviews with our participants are rich and contain a wealth of information, but not all of this information will be used for this article. We will use only the information that allows us to document the contexts and dynamics (individual/environment) surrounding the runaway behaviour during placements.

The interviews were recorded and transcribed verbatim to make them more accessible and easier to analyze. We analyzed the qualitative data in two steps—thematization and conceptualization, as described by Paillé and Mucchielli (2005, pp.123–179). Firstly, the thematic analysis was based on the interview transcriptions. It consisted of identifying the themes relevant to the study that were discussed by the participants. Secondly, we performed an analysis using conceptual categories. These conceptual categories came from meaning inferred by the researchers based on the

adolescents' stories, the conceptual framework, and the research questions. These categories were discussed by the researchers until they reached a consensus.

Finally, using digital data from the PIJ system (an information system used in CPS), we created individual trajectories for each youth. These trajectories present events in chronological order and include the external services received by the youth and their families, the placements and displacements in alternative living situations, and the times they ran away.

2.4 Results

2.4.1 Runaway behaviour

The adolescents mentioned several types of reasons or motives for their runaway behaviour. In general, they identified a separate reason for running away each time they did it. Few of the adolescents said that running away was similar each time. Some of the motives they gave were running away to be with a loved one (e.g. boyfriend/girlfriend, parent), running away to be with friends and have fun, running away to have more freedom, running away from a stressful situation or to forget their pain and distract themselves from their troubles, and running away because their placement is longer than they would like. In addition, we analyzed the interviews, which brought to light the needs the youth feel and sometimes express when they run away. This information allowed us to determine the role that running away has for the youth. We identified three main categories of runaway behaviour, each of which corresponds to a coping strategy for a specific need. These needs are 1) reconnecting with their natural environment; 2) taking back control of their lives; and 3) expressing their feelings.

2.4.1.1 Running away as a way to reconnect with the outside world

In some cases, running away seems to have a normalizing function, since its goal is to “reconnect” with important life events outside the youth’s residential unit (special occasions like spending Christmas with family, celebrating New Year’s, celebrating their birthday, snowboarding season, etc.) and with their loved one(s) (certain family members, friends, girlfriend or boyfriend) who they have been distanced from because of their placement. Running away is an attempt at reuniting or making a connection with family or friends with whom they feel or hope to feel loved and wanted. We think running away is not only a response to the need to control their life like any “normal” youth, but also a coping strategy that allows them to temporarily integrate into their natural social environment and to renew important relationships.

2.4.1.2 Running away as a way to regain control over their lives

The majority of youth have a hard time accepting their placement and enjoying it, so running away lets them “make up for lost time”. Their placement in residential units gives them the feeling that they are losing control over their life and losing their freedom and autonomy. The adolescents frequently stated that they did not have any decision-making power: they described their placements and displacements in various living situations as an outside decision. They used expressions like “they put me,” “they decided I would go,” and “they threw me,” as if they were an object being manipulated. The rigidity and inflexibility of the rules also led to this feeling of loss (of control, freedom, and autonomy). Because of their negative impressions of foster care and CPS which often also includes foster care workers and social workers, running away is a way for many adolescents to escape

and distance themselves from what they see as an alienating environment. In such a context, where running away is an escape, it is a coping strategy that youth use to try to regain control over their lives (Courtney et al. 2005). This behaviour appears to be a response to an environment that the youth perceive as coercive; furthermore, this environment appears to contradict the need for autonomy that is particularly pressing at this stage of development. Confirming our interpretation, some adolescents conveyed to us that running away gave them a feeling of power. Running away means taking care of oneself and surviving without help. Therefore, running away is a way of declaring independence and self-determination, which are values generally esteemed by adolescents, especially those from less fortunate circumstances.

2.4.1.3 Running away as a way to express their feelings

Finally, our analyses show that sometimes, running away meets a need that the youth may not have clearly expressed during the interview; running away is an outlet for emotional tension created by a conflict or a crisis situation (the loss of a loved one, the announcement of an unexpected forced placement) or for feelings related to a stressful experience from the past brought on by something in the present (the feeling of being abused, provoked, or disrespected). Runaway behaviour appears to be impulsive and unpredictable in contexts where youth feel ambiguous emotions and struggle to identify and control them.

All three cases are often found in one adolescent's past, which makes it difficult to pinpoint only one reason or explanation for runaway behaviour. However, they cover most runaway situations (individual/environment) identified in the youth's stories.

2.4.2 The foster care system's response to runaways

The trajectories in Figure 1 help us obtain information on the services (Foster Care System) provided to the adolescents over the course of their lives. The main objective is to examine how the system responds to runaway behaviour with particular attention to the following elements: time of the first runaway (R), number of home displacements that occur after the runaway (ND), increase, more or less pronounced, in runaway behaviour in terms of length and frequency (R+ and R++), and finally, placement in a detention centre. This placement is decided by the courts after the youth has committed a delinquent act.

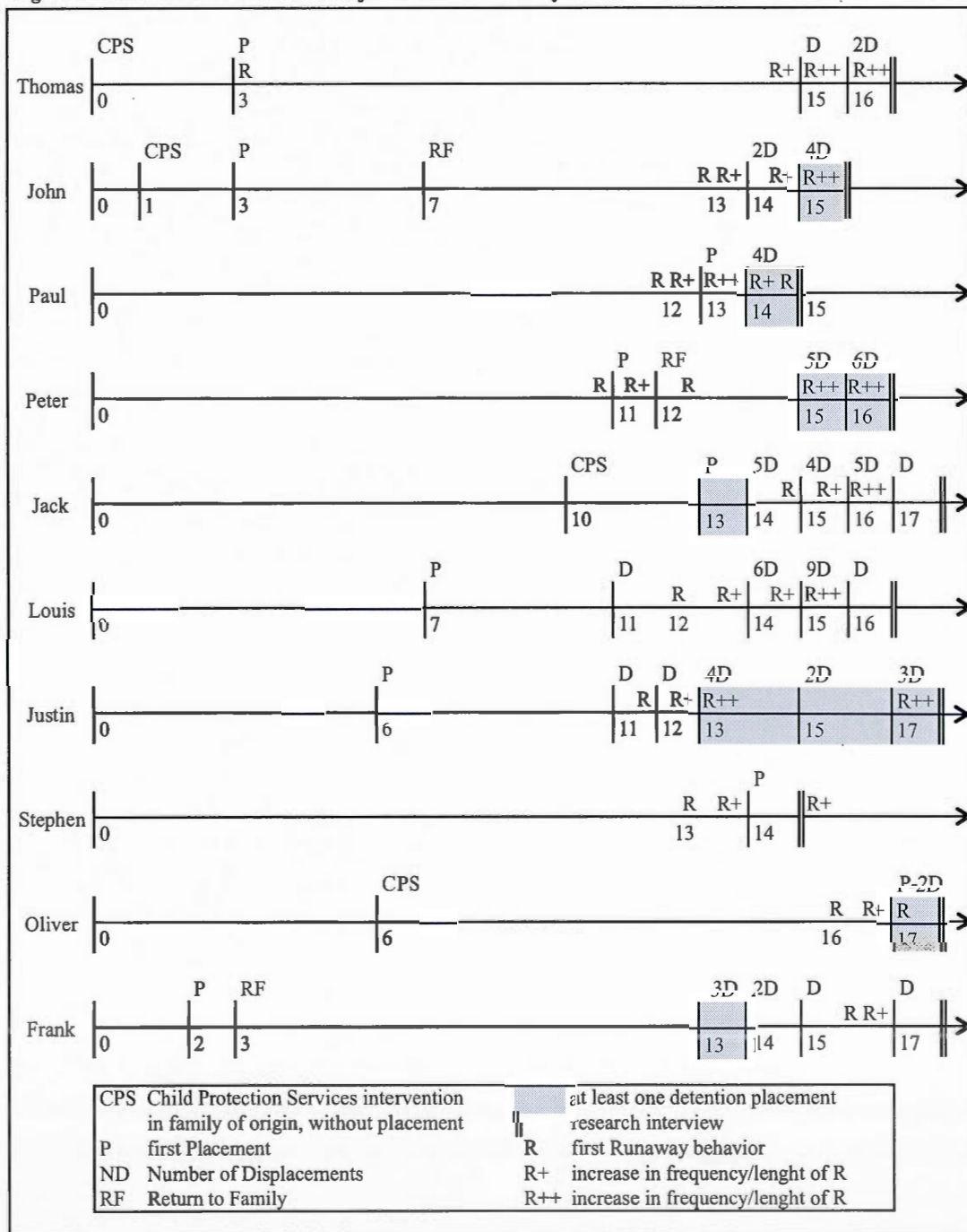
For half of the adolescents (five), the decision to take them out of their original home and place (P) them in a substitute environment (foster home or other) was followed by runaway behaviour (R) or an increase in the number of runaways (R+ and R++) if they had already run away from their family home. Even though we cannot establish a cause and effect relationship between the first placement in a substitute home and the start of runaway behaviour, it is plausible to think that this decision brings on significant stress for the adolescent, who can then react with runaway behaviour.

Once runaway behaviour seemed to be more instilled in a youth's life, we noted that they are displaced more often (ND) and, inversely, one or more displacements (D) are followed by runaway behaviour, or an increase in this type of behaviour (R+ and R++). This creates a to-and-fro motion between runaways and displacements in different types of living environments (group homes). The increase in frequency or length of runaway behaviour (R+ and R++) leads not only to more displacements but also to increasingly restrictive housing (the type of home is not represented in Figure 1). For half of the adolescents in our study, the displacement to

more secure housing does not have a counter effect on their runaway behaviour. This behaviour continues until they commit a crime during a runaway, are arrested by the police, and are taken into custody.

Service trajectories help us see the different ways CPS responds to runaways. We can conclude that the institutional answer to runaway behaviour, which precedes or follows the first placement, consists in displacing the youth to a substitute home, generally a more secure or supervised place. In all cases, this answer does not stop runaway behaviour that, when it continues, accelerates to delinquent acts that automatically lead to an arrest and placement in a detention facility. Some of the adolescents in our study were without a doubt informed by foster care workers of the consequences runaway behaviour can have on their life in the long run. Furthermore, a few adolescents mentioned that they appreciated the homes that are stricter or that have more supervision or are harder to run away from, even though these places were more restrictive to their freedom.

Figure 1- Child Protection Services Trajectories and Runaway Behavior



2.5 Discussion

The analysis of the situation (individual/environment) related to runaway behaviour gives us a better and more informed look at this singular reaction, but the reason behind the behaviour is smoothed over by associating it to a conduct disorder (CD). Once placed in their real setting, runaway behaviour seems to be a coping mechanism and not an indicator of a CD. A coping mechanism seems to be a healthy reaction for youth faced with a situation over which they have little control (Tischler, 2009). We do not doubt that the youth in our sample answer the diagnostic criteria for CD. This diagnostic knowledge seems sterile according to the foster care workers. The emphasis we give to runaway behaviour is transferable to the world of practice because it allows us to figure out what the youth try to express by running away.

Three types of situations seem to encourage them to run away: 1) when the youth cannot find another way to express their desire to “reconnect” with the outside world (loved one or important event); 2) when they want to retake control of their life; and 3) when they have strong emotions that are difficult to manage. Furthermore, we have not excluded the idea that running away is a way of expressing a resistance to making a connection with the foster care workers, yet this connection is necessary for therapeutic conditions that lead to rehabilitation. Runaway behaviour, with these adolescents, is a great challenge for the implementation of clinical conditions necessary for their rehabilitation.

Currently, it is not certain that the answers or reactions of the foster care system correspond to the needs expressed through runaway behaviour. Multiple displacements and the result of running away, can risk compromising the establishment of an important link between foster care workers and the youth. The therapeutic connection that should be built during an institutional placement takes

time, patience, regularity, and a lot of availability on the part of the foster care worker. The Angenent et al. study (1991, pp. 94-97) showed that the relationship climate between foster care workers and the youth was a determining factor for runaway behaviour. Additionally, supervision and discipline alone in certain environments would not be a risk factor for runaway behaviour; it is more a combination of these characteristics with a cold, distant, and authoritative relationship between the foster care workers and the youth that can be a risk factor. The testimonies of some of the adolescents that mentioned feeling good in their more restrictive group home suggest that supervision and structure could prove to be beneficial and reassuring. Without a doubt, these group homes offer favourable conditions for trust and a therapeutic relationship between the youth and the foster care workers. The study led by Fasulo et al. (2002, p. 636) shows the existence of a connection (inversely proportional) between the intensity of the therapeutic relationship and runaway behaviour. There could be numerous benefits for the youth: the development of a sense of security in their environment, a sense of ownership to the therapeutic approach, a better understanding of the situation, expression of emotion instead of acting on them, etc. Furthermore, all of these may lead to stopping runaway behaviour.

Bibliography

- Angenent, H. L. W., Beke, B. M. W. A., & Shane, P. G. (1991). Structural problems in institutional care for youth. *Journal of Health and Social Policy*, 2(4), 83-98.
- Biehal, N., & Wade, J. (1999). Taking a chance? The risks associated with going missing from substitute care. *Child abuse Review*, 8, 366-376.
- Biehal, N., & Wade, J. (2000). Going missing from residential and foster care: Linking biographies and contexts. *British Journal of Social Work*, 30, 211-225.
- Chabrol, H., & Callahan, S. (2004). *Mécanismes de défense et coping*. Paris: Dunod.
- Clark, H. B., Crosland, K. A., Geller, D., Cripe, M., Kenney, T., Neff, B., & Dunlap, G. (2008). A functional approach to reducing runaway behavior and stabilizing placements for adolescents in foster care. *Research on Social Work Practice*, 18(5), 429-441.
- Courtney, M. E., Skyles, A., Miranda, G., Zinn, A., Howard, E., & George, R. (2005). *Youth Who Run Away from Substitute Care*. Chicago: Chapin Hall, Working Paper.
- Courtney, M. E., & Zinn, A. (2009). Predictors of running away from out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1298-1306. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.06.003
- Fasulo, S. J., Cross, T. P., Mosley, P., & Leavy, J. (2002). Adolescent runaway behavior in specialized foster care. *Children and Youth Services Review*, 24(8), 623-640.
- Hoyt, D. R., Ryan, K. D., & Cauce, A. M. (1999). Personal Victimization in a High-Risk Environment: Homeless and Runaway Adolescents. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36(4), 371-392.
- Kaufman, J. G., & Widom, S. C. (1999). Childhood Victimization, Running Away, and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36(4), 347-370.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S.F. (1984). *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing, New York.
- Leaf, S. (2002). The journey from control to connection. *The International Child and Youth Care Network*, 43.
- Martinez, R. J. (2006). Understanding runaway teens. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 19(2), 77-88.
- Molnar, B. E., Shade, S. B., Kral, A. H., Booth, R. E., & Watters, J. K. (1998). Suicidal behavior and sexual/physical abuse among street youth. *Child Abuse & Neglect*, 22(3), 213-222.
- Nesmith, A. (2002). Predictors of running away from foster care. Dissertation; University of Wisconsin-Madison.

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paulhan, I., & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Penzerro, R. M. (2003). Drift as adaptation: Foster care and homeless careers. *Child & Youth Care Forum*, 32(4), 229-244.
- Poirier, M. (2006). La genèse du jeune SDF: de la naissance à la rue. Communication présentée au Colloque « Sortir de la rue » de la Direction générale de la santé. Paris.
- Robert, M., Thérien, J., & Jetté, J. (2009). Typologie des profils de jeunes fugueurs hébergés par le système de protection de la jeunesse. Rapport de recherche.
- Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1991). Running away during adolescence as a precursor to adult homelessness. *Social Service Review*, 65(2), 224-247.
- Stefanidis, N., Pennbridge, J., Mackenzie, R., & Pottharst, K. (1992). Runaway and homeless youth: the effects of attachment history on stabilization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(3), 442-446.
- Tischler, V. (2009). "I'm Not Coping, I'm Surviving": Understanding Coping in a Marginalised Population. *Qualitative Research in Psychology*, 6(3), 191-202.
- Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., & Bao, W. (2000). Depressive symptoms and co-occurring depressive symptoms, substance abuse, and conduct problems among runaway and homeless adolescents. *Child Development*, 71(3), 721-732.

CHAPITRE III

RÉSULTATS, DISCUSSION ET CONCLUSION

3.1 Retour sur les résultats et les objectifs de la thèse

Dans cette partie, nous suggérons un approfondissement des résultats présentés dans l'article, ainsi qu'une articulation entre les différents éléments soulevés par nos analyses et les objectifs du présent essai doctoral.

3.1.1 Comprendre le comportement de fugue dans son contexte

Explorer la fugue à travers le discours des jeunes nous a menée à dégager trois grandes catégories qui nous permettent de comprendre la fugue comme ayant une fonction particulière : répondre à différents besoins. Ainsi la fugue peut être un moyen: 1) de se reconnecter avec l'extérieur, 2) de reprendre contrôle sur sa vie; ou encore 3) d'extérioriser ses émotions et de réduire une tension interne. Dans ce sens, la fugue peut être considérée dans les trois cas comme une stratégie de coping visant à répondre à une situation de stress telle que définie dans le modèle transactionnel de stress et coping de Lazarus et Folkman (1984) : donc un comportement en réponse à

un contexte de vie où l'interaction entre la personne et son environnement est jugée comme comportant un risque pour le bien-être de la personne ou surpassant ses ressources. Nous examinerons les trois catégories de fugue de plus près, afin de faire ressortir les différents éléments soulevés par notre analyse et qui démontrent comment ce comportement exprime une telle interaction individu/environnement.

3.1.1.1 La fugue comme moyen de se reconnecter avec l'extérieur

Dans cette catégorie la fugue apparaît comme une réponse à un environnement perçu comme marginalisant et imposant une distance avec le monde extérieur, donc un éloignement de ce qui est perçu comme la vie d'un jeune adolescent « normal ». À cela s'ajoute un désir de réunification, voire même d'affiliation émanant du jeune. Plusieurs éléments du discours des jeunes vont dans ce sens : la distanciation des personnes et événements de vie importants à cause du placement; un milieu de vie décrit comme étant « non naturel »; un sentiment de stigmatisation ; un désir de se différencier des jeunes en CJ ; et une recherche de valeur personnelle à l'égard d'un autre.

Par exemple, tous les jeunes interviewés soulignent la distance que le placement installe entre eux et les personnes significatives (famille, amis, amoureuse) ainsi que la difficulté d'être loin, le manque ressenti et le désir de passer du temps avec ces personnes. La plupart des jeunes interviewés montrent un désir de maintenir un lien significatif avec la famille, cela malgré des expériences relationnelles passées douloureuses (abandon, négligence, abus etc.). En plus de la distanciation des liens interpersonnels, plusieurs mentionnent des événements de vie manqués à cause de leur placement ou auxquels ils ont pris part pendant une de leurs fugues, comme

passer Noël en famille, fêter le nouvel an, fêter son anniversaire, la saison de snowboard, le festival des montgolfières, le festival des feux d'artifices, etc.

Les centres sont également souvent décrits comme un milieu de vie « non naturel » pour un jeune adolescent et il semble y avoir un certain clivage entre la vie en centre et la vie à l'extérieur. La vie avec plusieurs autres jeunes est souvent décrite comme étant difficile à gérer à cause des conflits/provocations vécus et des différences de caractère, d'âge et de problématiques (consommation, fugue, agressivité, déficience intellectuelle) entre les jeunes. Outre la vie en groupe, les règlements et le « système de points » au mérite, sont soulevés comme étant différents de la vie à l'extérieur. Certains parlent de leur désir de retourner à l'école « normale » avec leurs camarades. Quelques jeunes parlent même de leur sentiment d'être stigmatisés de par leur présence en CJ : ils sont étiquetés par les autres jeunes de l'extérieur. Jacques nous explique longuement à quel point le milieu peut devenir « pas normal » lorsque le cadre de vie interne exige qu'on « call ses déplacements » (signaler ses déplacements) ou qu'on demande la permission pour toute activité, même pour les besoins de base comme passer aux toilettes. Il met l'accent sur le fait qu'il ne paraît « pas normal » aux yeux des autres lorsque, par habitude, il « call ses déplacements » même lorsqu'il est à l'extérieur des CJ.

Nous avons également noté, à travers le discours de la plupart des jeunes, une tendance à vouloir se différencier des autres jeunes en CJ et se considérer comme étant plus mature, plus intelligent, plus sage, plus fort ou non agressif... Tendance que nous pouvons comprendre comme étant une réponse à la stigmatisation que peut engendrer leur présence en CJ. Par exemple, en parlant de ses fugues, François dit :

je faisais pas de délit fuck all [...] je m'occupais de ma famille puis toute, puis moi c'était ça mon but, c'était comme, je sors, mais pas pour faire le tata là. [...] c'est drôle à dire pour un jeune qui va en fugue, mais j'ai été à l'église évangélique à chaque dimanche

En plus de vouloir se différencier des jeunes en CJ, plus de la moitié de ceux que nous avons rencontrés nous expliquent qu'ils ont un rôle social important à jouer pour la survie ou la protection d'une autre personne (un ami, une amoureuse, une sœur, un autre jeune en CJ, une grand-mère), souvent plus jeune ou plus faible, qu'ils prennent sous leur aile en CJ ou le plus souvent pendant leurs fugues. Nous pouvons penser que cela reflète un désir de se sentir important, utile ou même indispensable pour quelqu'un, voire une recherche d'une valeur personnelle.

Enfin, nous concluons cette partie avec le discours de Pierre sur sa fugue, qui résume bien cette catégorie de fugue reflétant le désir de reconnexion avec un être cher, de se sentir important pour quelqu'un, mais aussi la recherche d'une certaine normalité à travers la fugue à l'extérieur des CJ:

[...] j'venais juste d'être libéré de l'Apprenti (garde fermée), puis euh je suis arrivé ici, je me suis entraîné, j'ai mangé, je me suis lavé, je me suis habillé, j'ai pris mon linge dans un sac pis j'ai sacré mon camp euh j'suis parti, [...] je me suis enligné à l'école à ma blonde, j'ai attendu qu'elle finisse l'école, après ça moi pis ma blonde on est parti chez eux... [...] puis euh ... (rire) ça t'as pas besoin de le savoir, euh après avoir passé un peu de temps chez ma blonde [...] [je l'] ai emmené [...] magasiner...[...] le lendemain je l'ai emmenée au festival des montgolfières, j'ai payé sa journée, puis euh on est allé le lendemain aussi au festival des montgolfières, puis le surlendemain, qui était un lundi, elle avait de l'école, je me suis levé, j'ai faite un déjeuner, [...] j'tallé la ramener à l'école [...].

3.1.1.2 *La fugue comme moyen de reprendre contrôle sur sa vie*

Ici la fugue semble sous-tendue par une contradiction entre les besoins de liberté, d'autonomie et parfois de pouvoir, et des sentiments de pertes vécues à différents niveaux en lien avec le placement.

En effet, le discours des jeunes sur leur milieu de vie nous indique un vécu comportant plusieurs pertes : perte de liberté, perte d'autonomie, perte de contrôle sur sa vie. Tous les jeunes parlent des CJ comme un milieu extrêmement contrôlé avec des règlements trop stricts. Cette perte de liberté est contrastée dans le discours de plusieurs jeunes par une plus ou moins longue période de liberté presque absolue, vécue pendant les fugues ou dans un milieu familial très peu encadrant. La perte de liberté est parfois ressentie à un tel point que certains jeunes vont comparer les CJ à des prisons et se sentent « encabanés », « enfermés ».

Par la nature structurée et contrôlante du milieu, certains jeunes se disent infantilisés, pas assez responsabilisés par les éducateurs, alors qu'ils considèrent avoir pu survivre seuls de façon autonome pendant leur fugue.

Les jeunes répètent aussi qu'ils n'ont pas le pouvoir de décider : leurs placements et déplacements sont décrits comme une décision venant de l'extérieur. Les jeunes emploient des expressions comme « on m'a mis », « on a décidé que j'allais », « on m'a pitché (jeté) » comme s'il s'agissait d'un objet dont on dispose. Ce contrôle concerne aussi des besoins de base : les sorties, l'heure des repas, etc.

Les jeunes racontent également des conflits avec les éducateurs et soulignent le fait de ne pas avoir la possibilité de faire changer une décision prise par un éducateur, ou de mener une argumentation pour se défendre contre une situation imposée qu'ils trouvent injuste.

Tous ces éléments nous amènent à constater que le centre est souvent perçu par les jeunes comme un milieu contraignant en contradiction avec le besoin d'autonomie particulièrement important à l'adolescence. Le discours des jeunes laisse également voir la présence d'un sentiment que le temps est suspendu, que leur vie est arrêtée. Pour beaucoup d'entre eux, le placement en CJ (surtout en milieu ouvert) est

un temps à « ne rien faire », et « attendre ». François exprime clairement cette idée lorsqu'il dit avoir fugué après deux ans de placement en CJ pour « reprendre la vie où est-ce qu'[il] l'avait laissée ». Beaucoup de jeunes interviewés se disent en attente d'atteindre l'âge majeur pour se libérer des CJ.

À part attendre la fin du placement, plusieurs jeunes mentionnent l'importance de la recherche d'emploi en Centre Jeunesse comme étant une démarche vers l'autonomie, voire même vers la libération définitive des Centres Jeunesse. Avoir un emploi et faire de l'argent procurerait également un sentiment de pouvoir et de regain de contrôle sur leur vie. Il semble que ces projets (attendre la fin du placement et rechercher un emploi) ne sont pas toujours efficaces, le premier pourrait être long à atteindre et le second semble être difficile à trouver et à maintenir.

La fugue apparaît alors comme une alternative plus immédiate pour tenter de regagner le contrôle sur sa vie face à un environnement coercitif. Ainsi, il semble qu'elle vient répondre par moment aux différents besoins de liberté, d'indépendance et de pouvoir. Être en fugue, c'est se débrouiller et survivre par soi-même. Cela correspond alors à une manifestation d'indépendance ou une capacité d'autodétermination. Elle est également présentée par certains jeunes comme étant une indication de pouvoir. Paul exprime clairement comment vendre la drogue pendant sa fugue lui procure ces sentiments :

[...] quand je fuguais, je sentais que j'avais le pouvoir, parce que t'sais en Centre t'as pas le pouvoir, c'est pas toi qui fait les décisions, c'est les éducateurs, puis euh pas juste ce genre de pouvoir là mais comme, vu que je vendais pendant mes fugues puis que tout le monde venait me voir, ça je me sentais bien, je me sentais important dans comme je me sentais important envers tout le monde genre comme tout le monde me trouvait important ben c'est ça que je pensais là.

François raconte avec fierté qu'il a « toughé » (résisté) 6 mois en fugue. Cela est pour lui un « bon record » d'autant plus qu'il était « bien caché [...] juste à côté des centres en plus [...] chez [sa] mère en plus » qui est, explique-t-il plus tard, le premier endroit où les CJ font des recherches lorsqu'un jeune est en fugue. On peut voir aussi un sentiment de fierté et de pouvoir d'avoir déjoué l'autorité. Certains jeunes nous expliquent à quel point ils connaissent le système de protection de la jeunesse et les éducateurs, et comment ils peuvent les contourner. Il en est de même lorsqu'ils rapportent certains contacts avec la police. François raconte aussi en détail une poursuite policière au cours de laquelle il a réussi à s'échapper d'une dizaine de voitures de police à sa recherche, à l'image d'un héros de film d'action pourrait-on penser.

Être en fugue c'est aussi « pouvoir faire ce que je veux, quand je veux, où je veux », phrase souvent répétée par les jeunes qui démontre bien leur désir de liberté, mais peut-être aussi un désir de vivre en dehors de toute autorité, à l'opposé du milieu perçu comme aliénant.

Enfin, nous pouvons dire que la fugue peut paraître comme un comportement de coping face à un milieu perçu comme étant contraignant en contradiction avec les besoins d'autonomie propres à la phase d'adolescence et donc dans ce sens, une façon de reprendre contrôle sur sa vie. La fugue peut alors avoir un effet d'empowerment. À un niveau plus poussé, chez certains jeunes, la fugue peut prendre en même temps la forme d'un refus d'autorité quelle qu'elle soit.

3.1.1.3 *La fugue comme moyen d'extérioriser ses émotions et de réduire une tension interne*

Cette troisième catégorie de compréhension de la fugue en CJ recouvre les fugues qui se présentent comme une réponse à une tension émotionnelle interne dans le but de la réduire. Le lien individu/environnement peut sembler difficile à établir dans ce cas de figure. Cependant, les résultats de nos analyses semblent indiquer l'existence de ce lien, probablement de façon plus subtile. C'est ce que nous essayerons de démontrer dans ce qui suit.

Selon les résultats, la plupart des jeunes rencontrés semblent avoir un besoin de libérer une tension émotionnelle. Leurs réactions émotionnelles face à certains événements sont souvent très intenses et ils semblent avoir de la difficulté à les gérer. Parfois, leurs émotions mènent à des passages à l'acte impulsifs irréfléchis, qui semblent principalement avoir comme fonction l'évacuation du trop plein d'émotion. La fugue, tout comme la violence, peut ainsi parfois remplir cette fonction. En effet, plusieurs jeunes se décrivent comme étant « impulsifs », « colériques ». Ils racontent également plusieurs situations pendant lesquelles ils ont vécu de fortes émotions. Leur réponse peut être une tentative de se défendre par la violence, un agir impulsif pour évacuer l'émotion (comme jeter un objet, s'agiter, crier), ou encore la fugue. Cela peut être le cas lors d'un conflit interpersonnel ou d'une crise actuelle (la perte d'un être cher, l'annonce d'un placement forcé inattendu) ou d'une situation perçue comme étant abusive, injuste, provocante, irrespectueuse qui parfois semble réactiver un vécu problématique passé. Par exemple, Pierre explique :

Quand mon grand-père est mort j'ai fugué euh... en ce moment j'ai le goût de fuguer, j'ai perdu euh ce qui est le plus cher à mes yeux, euh ... j'ai fugué quand que je me suis pogné avec un éducateur icitte.

Il raconte ensuite :

ouais j'étais en train de couper le gazon, puis euh ma mère d'accueil est venu me dire que j'avais un appel, puis là je trouve, comme elle avait pas l'air bien genre, de me dire que j'avais un appel, pis je lui ai dit c'est quoi mon père y est mort ? pis là elle me dit non, non mais tu devrais aller prendre le téléphone c'est très important, puis là je suis allé prendre le téléphone ... (soupir)... puis ma mère m'a dit que mon grand-père était mort (Interviewer : hmm....) J'ai raccroché, j'ai fini de couper le gazon, pour me défouler... j't'allé prendre une douche, pris mes cliques pis mes claques, pis j'ai sacré mon camp... (I: Hmm... hmm tu es allé où?) Chez un de mes chums de gars... je savais même pas qu'il était rendu à l'hôpital, je savais même pas qu'il filait pas bien, je savais même pas qu'il était à l'article de la mort, je j'étais pas au courant ! hey

Jacques raconte également un incident qui a commencé par une interdiction de prendre une pause pour aller fumer à cause d'un premier léger retard de sa part dans la programmation. Il raconte avoir vécu une injustice et s'être senti provoqué par l'éducateur, la situation s'est dégradée et les gardiens sont intervenus. Après être sorti de la salle de retrait, il raconte avoir fugué dans le but de rester en fugue pendant 8 mois, jusqu'à ses 18 ans. Il explique :

[...] je trouvais ça injuste que moi, que ça m'arrive une fois, qu'il me coupe ma pause, que d'autres c'est à tous les matins puis, pff ils peuvent aller fumer. (I : uhum, pour toi c'était de l'injustice ?) ouais je trouvais ça ridicule. (I : pourquoi tu penses qu'il avait réagi comme ça ?)... ben sais pas, sais pas il a décidé d'appliquer la règle là... mais tsais je trouve ça ridicule que un éducateur applique la règle tandis que les 7 autres l'appliquent pas (I : uhum) ... fait que j'ai fait ben bon tiens applique la à eux-autres la règle ! ciao ! je suis parti !

Nous pouvons voir comment dans ce cas l'environnement est perçu menaçant et que la fugue survient directement suite à un événement suscitant de fortes réactions émotionnelles. L'incohérence dans l'application des règles et des conséquences entre

les éducateurs, mais aussi chez un même éducateur avec différents jeunes, est d'ailleurs souvent nommée par les adolescents de l'étude. D'autres jeunes racontent également des situations où ils se sont sentis provoqués, intimidés, non respectés par des éducateurs ou d'autres jeunes en centre. Certains ont également mentionné des incidents avec les gardiens ou les policiers durant lesquelles ils auraient été maîtrisés de force. Dans ces moments, l'émotion semble particulièrement extrême et la violence devient un agir en réaction à ce débordement.

Louis fait un lien direct avec certaines situations de provocation par des jeunes en CJ qui réactivent des abus passés:

[...] quelqu'un qui me pousse je l'accepte pas genre, je deviens impulsif, je suis fâché, j'ai de la colère puis, comme j'aime pas ça, parce que quand j'étais jeune j'étais en famille d'accueil, puis mon père de famille d'accueil il me battait tout le temps, puis il me poussait puis, depuis ce temps-là, quand quelqu'un me pousse, ou il me frappe c'est, je vois noir, je sais pas pourquoi mais plus per, comme personne peut m'arrêter il a beau me dire fait attention, tu vas faire ci, tu vas faire ça, mais c'est juste sky high je pars puis, je suis vraiment fâché, j'accepte plus personne qui me pousse, ou qui me frappe.

Il ajoute par la suite :

[...] comme la première chose quand quelqu'un me pousse je pense juste à mon frère qui s'est fait, qui s'est faite faire cette chose là, puis comme, je suis pas capable de respirer, je suis pas capable de rien faire, j'ai vraiment juste, la colère qui est là puis qui comme, je pars sur la personne pour, vraiment, lui faire mal genre, parce que je sais que mon frère genre, il méritait pas ça fait que, moi la première chose que je pense c'est mon frère puis, qu'est-ce qui s'est passé avec mon frère, puis qu'est-ce qui s'est passé avec moi (I : Uhum) Puis comme, je pars, je vois juste ma colère noire, puis, j'essaye de me défendre tsais pour, j'sais pas, pour montrer que, je suis quand même là, puis que je mérite pas de me faire pousser, ou de me faire frapper pour absolument rien.

Nous pouvons donc dire que la fugue semble parfois être un comportement impulsif en réponse à un contexte suscitant des émotions violentes parfois difficiles à comprendre clairement, identifier ou gérer, dans la mesure où elles réactivent des émotions complexes issues de situations abusives passées.

Le milieu de vie semble jouer un rôle dans cette dynamique de fugue, non seulement par sa nature susceptible de générer des sentiments d'impuissance, ou de provoquer les jeunes, mais du fait qu'il n'offre pas toujours le soutien nécessaire afin de gérer ce genre de vécu émotif. D'ailleurs, il semble que lorsque le soutien est présent, un passage à l'acte agressif ou de fugue est évité. En effet, certains jeunes racontent avoir recours aux conseils d'une autre personne, avec qui ils ont un lien significatif (ami, membre de la famille, intervenant). Lequel recours permet aux jeunes d'évacuer l'émotion, et l'agir semble alors absent.

Nous avons exposé les liens individu/environnement pour chacune des trois différentes dynamiques de fugue que nos analyses nous ont permis de faire ressortir. Nous allons maintenant aborder la question de la réponse du système de protection de la jeunesse face au comportement de fugue.

3.1.2 Explorer la réponse du système face aux fugues

Nous avons vu comment la fugue peut être issue d'une dynamique entre des composantes individuelles et environnementales ayant pour fonction de répondre à un besoin non comblé. Quelle que soit l'origine principale de ce manque (interne ou externe, l'interaction des deux) la fugue vient témoigner d'un besoin auquel le jeune tente de répondre. Nous pouvons ainsi nous demander quel est le rôle des instances

soignantes, des personnes en charge de la sécurité et du développement du jeune en ce qui concerne ces besoins.

Les trajectoires de prise en charge et des fugues que nous avons réalisées (figure 1 dans l'article) ont permis de voir que, pour la moitié de l'échantillon, la fugue a débuté ou s'est intensifiée suite au premier placement. Bien que nous ne puissions établir un lien de cause à effet entre le premier placement en milieu substitut et l'émergence de comportement de fugue, il est plausible de penser que cette décision est un moment de stress important pour les jeunes qui peuvent alors réagir par des comportements de fugue, comme dans le cas de Stéphane qui a fait une tentative de fugue dès l'annonce inattendue de son premier placement, puis qui a fugué suite à la décision du juge de prolonger son séjour en centre.

Une fois que les comportements de fugue semblent plus installés dans la vie d'un jeune, on constate que ce dernier fait l'objet de multiples déplacements qui sont suivis par des comportements de fugue. Il se crée alors un mouvement de va et vient entre les fugues et les déplacements dans différents types de centres de réadaptation. L'augmentation de la fréquence et la durée des fugues mène à des déplacements plus nombreux vers des ressources d'hébergement de plus en plus restrictives et contraignantes.

Les trajectoires de service nous permettent d'avoir un aperçu des grandes tendances des réponses du système face aux comportements de fugue des jeunes. On peut constater que la réponse institutionnelle face aux comportements de fugue consiste à déplacer le jeune vers un autre milieu substitut, généralement, vers une ressource plus sécuritaire ou un milieu plus encadrant. Ce type de réponse ne permet pas, dans tous les cas, la cessation des comportements de fugue qui, lorsqu'ils persistent, favorisent les actes de délinquance qui donnent lieu automatiquement à une détention fermée.

Malgré la critique des jeunes du milieu trop autoritaire et de leur perte de liberté dans les centres, nos résultats semblent indiquer que l'encadrement et la structure peuvent s'avérer bénéfiques et sécurisants pour certains jeunes et, en ce sens, constituer une composante thérapeutique dans la rééducation des adolescents problématiques. Toutefois, le processus de rééducation ne se limite pas à l'encadrement et la discipline mais doit inclure également l'établissement d'un lien significatif avec l'accompagnateur ou l'éducateur. D'ailleurs les résultats de Angenent et al. (1991) indiquent que c'est la combinaison climat froid et autoritaire qui contribue aux fugues et non la relation autoritaire seule.

Nos résultats vont également dans ce sens et montrent que certains jeunes trouvent l'Encadrement Intensif (EI) aidant malgré la nature du milieu plus restrictif. Ils rapportent également un lien significatif avec les éducateurs. Cela peut être expliqué par le mandat de l'EI et le type d'intervention offert. Nous rappelons qu'un placement en EI offre une intensification de l'intervention, et de l'encadrement lorsque les comportements du jeune sont dangereux pour lui ou les autres et que son placement en centre ne semble pas bien fonctionner. Ce placement est considéré comme un temps de réflexion pour le jeune, sur ses comportements et son plan de traitement. Les éducateurs offrent un encadrement et un soutien rapprochés et constants. L'intervention est donc plus individualisée, le jeune passe plus de temps avec l'éducateur pendant la journée. Nous remarquons aussi que le nombre de jeunes par éducateur est plus réduit qu'en milieu ouvert ou en milieu globalisant.

Tous ces facteurs peuvent aider l'établissement d'un lien de confiance avec l'éducateur. De plus, un sentiment de contrôle peut être ressenti de part l'implication du jeune dans son plan de traitement et son appropriation des raisons de son placement en EI. Fasulo et al. (2002) présentent également des hypothèses sur l'efficacité d'un suivi individuel à long terme sur la diminution de la fugue. Selon ces auteurs, cela pourrait être expliqué par les effets d'un suivi thérapeutique et

l'établissement d'une relation de confiance avec l'intervenant. Par exemple, le suivi pourrait permettre au jeune de développer un plus grand sentiment de sécurité et de bien-être ce qui l'encouragerait à rester dans son milieu de vie actuel. Cela pourrait également permettre l'expression des émotions au lieu de les agir, mais aussi de réfléchir à sa situation et ses options. L'intervenant pourrait également mieux évaluer et gérer le risque de fugue de l'adolescent, mais aussi encadrer les parents dans leurs interactions avec leur enfant. De plus, la qualité des soins d'un milieu d'hébergement peut aider au maintien et à l'optimisation du suivi thérapeutique.

Malheureusement les EI ne semblent pas être efficaces à long terme puisqu'ils consistent en des placements temporaires par définition. Ils vont à l'encontre de la continuité des soins et contribuent à l'instabilité des placements, puisqu'on remarque plusieurs va et vient par année entre milieu ouvert ou milieu globalisant et EI.

3.1.3 Questionner le lien fugue et trouble des conduites

Nous présenterons ici les résultats obtenus à la partie du questionnaire DISC portant sur l'évaluation du trouble des conduites, résultats qui n'ont pas été détaillés dans le cadre de l'article. Nous tenons à souligner que ces résultats ne doivent en aucun cas être considérés comme un diagnostic. Il faut se rappeler que le questionnaire a été rempli dans un contexte de recherche, dans lequel la modification des modalités de passation et l'absence d'alliance thérapeutique peuvent grandement affecter les résultats. La partie du DISC utilisée, un test se basant sur le DSM-III, a été modifiée afin de s'adapter aux critères d'évaluation du trouble des conduites au DSM-IV.

Selon les résultats obtenus, tous les jeunes interviewés semblent rencontrer le nombre minimum de critères diagnostiques du TC, à des niveaux de sévérité et types différents (se référer à l'annexe G pour plus d'informations sur les critères diagnostiques, le degré de sévérité et le type). Le questionnaire comporte également des questions portant sur la consommation, l'appartenance à un gang, l'impact sur les relations familiales et sur l'école, et la présence de contacts avec la police. Tous mentionnent la présence de consommation de substances et des contacts avec la police.

Le tableau ci-dessous résume les résultats au DISC :

Thomas	TC léger à moyen, à début pendant l'enfance Ecole	Louis	TC moyen, à début pendant l'adolescence Gang - Famille- École- x école
Julien	TC sévère, à début pendant l'enfance Gang - École	Justin	TC léger, à début pendant l'enfance x école
Paul	TC moyen à sévère, à début pendant l'adolescence Gang - Famille - Ecole	Stéphane	TC léger, à début pendant l'enfance Ecole
Pierre	TC moyen à sévère, à début pendant l'adolescence Gang - Famille- École- x école	Olivier	TC léger, à début pendant l'adolescence Famille- École- x école
Jacques	TC sévère, à début pendant l'enfance Gang - Famille- École- x école	François	TC léger, à début pendant l'adolescence Famille- x école
Légende : Gang = s'identifient comme appartenir à un gang ou un groupe de jeunes qui causent ou s'attirent beaucoup d'ennuis Famille = les comportements ont causés des ennuis avec la famille Ecole = les comportements ont causés des ennuis à l'école x école = décrochage scolaire			

Ces résultats confirment que la plupart des jeunes garçons fugueurs en centre jeunesse présentent au moins le nombre minimal de critères pour avoir un diagnostic de trouble des conduites. Les résultats qualitatifs exposés plus haut donnent cependant un sens différent au comportement de fugue qui l'éloigne du tableau du trouble des conduites. Nous prévoyons porter une attention particulière à cette

question dans la rubrique « Apports de la thèse » qui sera présentée plus loin. Pour l'instant, nous poursuivons notre présentation des résultats concernant le coping.

3.1.4 Explorer les situations de stress et les stratégies de coping utilisées

Les notes brutes aux échelles Tâche, Émotion et Évitement du CISS ont été converties en notes standard T avec une moyenne de 50 et un écart type de 10. Selon les résultats, l'évitement semble être le type de stratégie de coping privilégié pour la plupart des participants sauf deux, pour qui le coping orienté vers l'émotion semble être plus utilisé. Tous les participants obtiennent des résultats plus bas que la moyenne à l'échelle du coping orienté sur la tâche. Pour sept d'entre eux, les résultats sont significativement plus bas (plus que 1 écart-type). À l'échelle du coping orienté vers l'émotion, les résultats sont autour de la moyenne pour la plupart des participants sauf pour deux qui ont des résultats significativement plus élevés (plus que 1 écart-type). Enfin, à l'échelle de l'évitement, la plupart des participants ont des résultats moyens ou légèrement plus élevés que la moyenne. Trois participants ont des résultats significativement plus élevés (plus que 1 écart-type).

Le tableau suivant montre la répartition de l'échantillon pour chacune des échelles par rapport à la moyenne :

	Nombre de participants par échelle		
	Tâche	Émotion	Évitement
Significativement plus élevé (plus que 1 écart-type)	0	2	3
Autour de la moyenne (moins que 2 écart-type)	3	8	7
Significativement plus bas (plus que 1 écart-type)	7	0	0

Les entrevues apportent un éclairage sur ces résultats. Nous avons vu plus haut que la plupart des jeunes rencontrés semblent avoir un besoin de libérer une tension émotionnelle et leurs réactions émotionnelles face à certaines situations de stress sont souvent très intenses. Ces jeunes semblent cependant par moment être capables d'utiliser des stratégies de coping pour baisser l'émotion, ce qui empêche un passage à l'acte impulsif-irréfléchi. Certains disent qu'avec le temps, ils ont appris à se connaître et à repérer les signes d'hyperémotivité ainsi que les moyens efficaces pour la soulager (comme écouter de la musique, se retirer dans sa chambre, écrire etc.). Ces stratégies comportementales, dont le but est de diminuer l'émotion, sont donc des stratégies centrées sur les émotions.

Certains jeunes utilisent des stratégies de coping mentales ou cognitives pour baisser leurs émotions liées au stress comme se dire « ça va passer, j'ai vu pire », « il ne me reste plus que trois mois, ma vie va être mieux une fois sorti des centres ». Face à un conflit avec un autre, Paul raconte : « Ben dans ma tête je me dis c'est comme il est cave là, comme je me mets à l'insulter dans ma tête, puis ça de même. Ça me calme là ». Elles nous paraissent également comme des stratégies centrées sur les émotions puisqu'elles ne visent pas à changer la situation de stress mais l'émotion par rapport à la situation. Les résultats indiquent aussi que les jeunes ont recours aux autres pour se distraire uniquement et se changer les idées, sans nécessairement parler de ce qui les stresse. Cependant, il semble qu'avoir un lien significatif avec quelqu'un permet également au jeune d'évacuer l'émotion et de réfléchir au problème, en ayant recours à l'écoute et aux conseils de cette personne (ami, membre de la famille, intervenant) et donc à utiliser des stratégies de coping centrées sur le problème.

En effet, le discours des jeunes montre une capacité à utiliser des stratégies de coping centrées sur le problème, surtout lorsque la motivation du jeune à changer la situation est grande. Par exemple, Louis utilise toutes les ressources qui lui sont disponibles (l'aide des éducateurs, l'internet, écrire des

lettres) afin de retrouver son père, mais aussi de dire à sa copine qu'il tient à elle. Suite à une rupture avec sa copine, Pierre dit qu'il a parlé avec sa mère pour essayer de comprendre la situation et trouver des façons pour la réparer. Un autre jeune, Jacques, explique qu'il a recours à l'aide juridique et à l'aide de son grand-père pour essayer de sortir plus tôt du centre.

Dans le cas de certaines situations de stress très chargées émotionnellement, le recours à une personne significative est principalement présenté, par les jeunes, comme étant des stratégies d'atténuation des émotions. Ce recours à l'autre semble également procurer un soutien par rapport à la résolution de la situation. Plus particulièrement, il aide le jeune à confronter sa propre compréhension de la situation et à obtenir un autre point de vue sur les options qui s'offrent à lui et les conséquences qui y sont associées. Par exemple, Pierre explique que suite à sa colère face à un conflit avec un autre jeune, sa discussion avec un éducateur lui a permis de réfléchir sur les significations possibles de l'agir de son camarade. Stéphane explique que suite à son « acting out » colérique face à l'annonce de son placement inattendu, un éducateur lui aurait expliqué les risques que peut avoir la fugue sur la prolongation de son placement, ce qui l'a momentanément empêché de fuguer.

En définitive, en ce qui concerne les stratégies de coping, nos résultats ainsi que ceux de Tischler (2009) montrent qu'il serait erroné de considérer les stratégies centrées sur l'émotion et l'évitement comme étant non adaptées. Dans son contexte, un comportement de coping apparaît comme une tentative saine de survie à une situation sur laquelle l'individu a peu de contrôle, comme par exemple fuguer pour échapper à la maltraitance parentale. Nous avons également exposé comment un comportement, comme l'évitement ou la distraction, peut également avoir comme fonction de régulariser une émotion trop forte lorsque l'accès aux

fonctions cognitives est plus exigeant et peut donc empêcher un passage à l'acte agressif ou impulsif.

Les résultats montrent également qu'un même comportement peut avoir différentes fonctions selon la situation et donc appartenir aux différents types de coping (tâches ou émotions). Par exemple, nous avons vu que les jeunes vont parler à quelqu'un dans le but de se distraire (sans parler du problème), d'évacuer l'émotion ou de résoudre le problème. Parfois dans la même situation, le comportement peut avoir les deux fonctions, par exemple lorsque Pierre parle à sa mère de sa souffrance par rapport à sa rupture, mais lui demande aussi conseil pour trouver des solutions. Ces nuances sont difficiles à cerner par les échelles d'évaluation de style de coping comme le CISS. Dans ce questionnaire, avoir recours aux autres est compris essentiellement comme une distraction sociale et fait toujours partie des items de l'échelle « évitement ».

Nous concluons ainsi la discussion des résultats en lien avec les objectifs principaux et secondaires de notre étude et passons aux apports principaux de la thèse tant théoriques que cliniques.

3.2 Apports de la thèse

Nos résultats démontrent que le comportement de fugue peut être compris comme un comportement de coping utilisé par les jeunes comme une tentative de répondre à un besoin issu d'une interaction individu/environnement. Ainsi trois dynamiques de fugue ont été identifiées ; la fugue comme moyen : 1) de se reconnecter avec l'extérieur, 2) de reprendre contrôle sur sa vie; ou encore 3) d'extérioriser ses émotions et de réduire une tension interne. Avec cette façon de

comprendre la fugue, nous nous éloignons d'une conception de la fugue comme étant un indicateur de la présence d'un trouble des conduites. Les jeunes de notre échantillon répondent aux critères diagnostiques du trouble des conduites, cependant ce savoir diagnostique nous apparaît stérile du point de vue de la pratique d'intervention propre aux éducateurs qui œuvrent dans ces unités de vie. L'éclairage que nous donnons ici aux comportements de fugue est transférable à l'univers de la pratique car il offre l'opportunité de cerner ce que les jeunes tentent d'exprimer, par et au travers, de leurs comportements de fugue.

Ainsi, au niveau clinique, notre recherche met l'accent sur des besoins spécifiques qu'exprime le comportement de fugue des jeunes en CJ, ce qui ne nous semble pas être clairement identifié dans les études sur la fugue. Ces besoins relevés par nos analyses attestent de l'importance de la stabilité du placement dans le but de maximiser l'établissement d'un lien de confiance avec un intervenant, qui nous paraît la composante essentielle à une meilleure prise en charge des jeunes en difficulté, rejoignant ainsi les résultats et recommandations de plusieurs auteurs.

Nous pensons qu'une relation significative entre l'adolescent et son intervenant, comportant une grande implication de la part des deux, pourrait permettre de se sentir important pour quelqu'un, respecté, écouté, encouragé, félicité, consolé, etc. Cela pourrait également contribuer au sentiment d'être plus en contrôle sur sa vie, étant plus impliqué dans son plan de traitement. Nous pensons également qu'un suivi thérapeutique régulier et constant permettrait de faire un travail de mentalisation sur son propre vécu affectif et celui des autres (essayer de donner un sens à ce qu'on vit et aux comportements des autres en lien avec sa personnalité et son vécu passé). Comme le dénotent les résultats, ce travail semble être moins accessible dans certaines situations vécues comme injustes, abusives, ou conflictuelles, où l'émotion est tellement vive que l'accès aux fonctions cognitives semble moins possible. L'évacuation du trop plein d'émotion et la réduction de la

tension interne en cas de crise serait également possible puisque le jeune, ayant confiance en son intervenant, pourrait se sentir assez en sécurité pour aller le voir quand ça va mal. En effet, comme nous l'avons vu dans les résultats, une conversation avec un éducateur de confiance empêche souvent un passage à l'acte impulsif-irréfléchi.

Un autre apport important de notre recherche concerne la compréhension de la fugue comme étant un comportement pouvant avoir différentes significations pour un même jeune. Les écrits scientifiques suggèrent une compréhension dichotomique de la fugue à travers les différentes typologies de fugueurs que nous avons recensées. Or, nos résultats démontrent l'existence de trois dynamiques de fugue différentes, et qui se trouvent souvent dans le même récit individuel. Ces conclusions nous conduisent à considérer le comportement de fugue comme un phénomène plus complexe et nuancé.

Les études adoptent deux tendances différentes pour expliciter ce comportement : dans la première, l'accent est mis sur la structure des milieux, alors que la deuxième se positionne plus spécifiquement sur l'intervention clinique et l'établissement d'un lien thérapeutique avec les jeunes en centre. Nos résultats suggèrent l'importance de ces deux éléments pour bonifier les modes de prise en charge et l'accompagnement offert en CJ. Nos résultats rendent plus explicite l'interaction de ces différents éléments avec certaines caractéristiques personnelles et besoins-désirs individuels qui appartiennent aux jeunes.

Notre examen des trajectoires de services et des fugues met au jour la logique de placements et de déplacements des jeunes fugueurs vers des lieux de plus en plus restrictifs et contraignants. Cette logique semble s'appuyer sur une perception des comportements de fugue, comme étant des passages à l'acte agressifs, un symptôme du trouble des conduites ayant pour issu probable la délinquance ou la personnalité

antisociale à l'âge adulte. Or, nos résultats révèlent que, non seulement ce type d'intervention ne semble pas efficace, mais il est en contradiction avec les besoins auxquels les jeunes tentent de répondre par leur comportement de fugue.

Enfin nous pensons que la richesse et la complexité des résultats obtenus, témoignent de l'importance et de la pertinence de l'utilisation des méthodes qualitatives en psychologie. En se plaçant dans une perspective compréhensive de recherche du sens de la fugue nous adoptons une posture épistémologique particulière dans laquelle les significations des phénomènes sociaux ou humains sont indissociables d'un contexte de relation interhumaine et sont portées par les acteurs (Mucchielli, 2004; Paillé & Mucchielli, 2005). Ainsi la compréhension du vécu de l'autre se fait dans la rencontre entre chercheur et sujet. Le sujet est également perçu comme celui qui porte le sens du phénomène étudié. Nous pensons qu'une telle méthodologie nous permet de mieux comprendre un phénomène de façon complexe à l'intérieur du contexte dans lequel il a lieu. En effet, les échelles d'évaluation du trouble des conduites (comme le DISC) et des types de stratégies de coping utilisées (comme le CISS) ne nous permettent pas d'aller plus loin que la simple description des phénomènes.

3.3 Limites et pistes de recherches futures

Une des limites de la présente recherche tient au fait que la « qualité » de la conduite de l'entrevue n'a pas été constante et a évolué (positivement) au fil du temps et de l'expérience acquise. Afin de raffiner notre écoute et le schéma d'entrevue, la retranscription des verbatim et l'analyse ont été entreprises au fur et à mesure que les entrevues étaient effectuées et le tout a été soumis à notre directrice lors de rencontres de travail. Nous pensons que ces différents éléments ont mené à l'augmentation

graduelle de la qualité des entrevues, les premières étant moins riches que les dernières.

Considérant les limites de temps et de ressources, il a fallu restreindre le nombre de sujets dans notre recherche ; notre échantillon comprenant 10 participants. La saturation des données n'a donc pas été possible à atteindre. La saturation est un des critères de validation reconnu des recherches qualitatives. Elle est atteinte lorsque les données nouvelles sont redondantes avec celles déjà collectées et ne nous apprennent plus grand chose sur le phénomène étudié (Mucchielli, 2004). La saturation des données est donc un indicateur de qualité de l'échantillon (nombre suffisant de participants pour comprendre la complexité du phénomène étudié).

La saturation peut également s'appliquer aux catégories d'analyse et au savoir produit (Mucchielli, 2004). La saturation des catégories d'analyse renvoie au fait d'avoir des catégories suffisamment larges et complètes pour rendre compte de la diversité des données recueillies. Pour sa part, la saturation du savoir produit renvoie au fait que les résultats produits rendent suffisamment compte de la complexité du phénomène étudié. Ainsi, plus l'échantillon est homogène, plus la saturation est atteinte rapidement, avec moins de sujets. En décidant d'inclure uniquement des garçons dans notre échantillon, d'entreprendre le recrutement dans deux types de placement différents ainsi que d'inclure des jeunes pris en charge sous la LPJ et LSJPA (et non pas uniquement LPJ), nous avons tenté d'avoir un échantillon assez homogène (au niveau du sexe et de la problématique du trouble des conduites qui est plus fréquente chez les garçons), mais assez varié au niveau des motifs et milieux de prises en charge. À notre avis, si nous avions exploré le comportement de fugue chez des adolescentes, nos résultats auraient apporté une plus grande richesse à notre compréhension de ce phénomène.

En ce qui concerne les pistes de recherches futures, de façon générale, comme nous l'avons vu plus haut, nous pensons que nos résultats témoignent de l'importance de l'utilisation des méthodes de recherche qualitatives en psychologie. Nous avons également noté qu'il serait important de questionner la fugue des jeunes filles afin de tendre vers une meilleure compréhension de ce comportement et de faire ressortir d'autres dynamiques de fugues éventuelles. Cela nous permettrait d'avoir de nouvelles pistes afin d'améliorer l'intervention auprès de ces jeunes.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet :

Mieux comprendre la fugue des adolescents pris en charge en milieu substitut

Chercheurs impliqués :

Rana Karam, chercheur/intervieweur et candidate au doctorat en psychologie
Marie Robert, directrice de recherche et professeure au département de
psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais.

Objectifs de recherche :

Ce projet vise à mieux comprendre la fugue des jeunes adolescents en Centre
Jeunesse à travers le discours des jeunes.

Nom du participant : _____

J'accepte de participer au projet de recherche " Mieux comprendre la fugue des adolescents pris en charge en milieu substitut ", sous la direction de madame Marie Robert, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais. Les objectifs, les procédures et les implications de ma participation à ce projet de recherche m'ont été clairement expliqués par Rana Karam, chercheur/intervieweur et candidate au doctorat en psychologie. Le rôle de cette personne est d'effectuer une entrevue incluant des questionnaires et de s'assurer de ma compréhension et de ma volonté de participer à la recherche.

1) Je comprends que ma participation à cette recherche consiste : (a) à rencontrer le chercheur pour deux entretiens d'une durée d'environ une heure et demi dans un local fourni par les Centres Jeunesse; (b) à signer un formulaire de consentement pour ma participation et (c) à faire l'objet d'une évaluation informelle de mon état psychologique avant l'entrevue (par l'intervenant) et après l'entrevue (par l'intervieweur).

2) J'accepte que le chercheur rencontre mon intervenant accompagnateur avant l'entretien, pour s'assurer que je suis disponible à mener l'entrevue, et après l'entretien pour s'assurer que je ne présente pas de manifestations négatives suite à l'entrevue.

3) Je comprends que le contenu de l'entretien ne sera aucunement discuté avec l'intervenant les informations recueillies pour cette recherche demeureront strictement confidentielles. Un numéro de code me sera attribué. Les informations recueillies seront donc codées et seuls le chercheur principal et la directrice de thèse auront accès à la liste des noms et des numéros de codes, de même qu'aux informations recueillies. Les entrevues complétées seront conservées sous clé. Seuls des résultats agrégés (de groupes) seront rendus publics et toutes les précautions seront prises pour préserver l'anonymat des participants. Je comprends que l'anonymat et la confidentialité sont garantis, mais que l'équipe de recherche pourrait avoir l'obligation de signaler ou déclarer certaines informations advenant un danger grave et imminent pour moi-même ou pour autrui.

4) Ma participation au projet de recherche peut comporter certains inconvénients. Ainsi, certaines questions pourraient susciter chez moi des réflexions ou souvenirs émouvants ou désagréables. L'interviewer pourra contacter une personne de mon choix ou un intervenant des Centres Jeunesse si j'en éprouve le besoin.

5) Ma participation à ce projet demeure volontaire, je peux refuser de répondre à certaines questions et je peux me retirer à tout moment, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision. Si je choisis de me retirer de la recherche les données qui auront déjà été recueillies seront détruites.

6) L'équipe de recherche se réserve le droit de ne pas procéder à l'entrevue ou de la suspendre si je présente des signes de consommation de substances (drogues, alcool) qui risque de fausser et d'invalider les résultats de recherche.

7) J'accepte l'enregistrement auditif de l'entretien de recherche.

8) Je comprends qu'une somme de 30 \$ me sera remise par l'intermédiaire de mon éducateur principal pour ma participation à la recherche.

9) Les autorisations que j'accorde à l'équipe de recherche de l'Université du Québec en Outaouais ne sont valides que pour cinq ans suivant la fin du projet de recherche qui se terminera en décembre 2012. Les données personnelles seront détruites en décembre 2012; seules les données agrégées (de groupes), ne permettant pas de m'identifier, pourront être conservées après cette date.

10) Je reconnais avoir eu le temps de poser toutes questions que je voulais relativement au projet de recherche qui m'est présenté, en avoir saisi les objectifs et, après réflexion, j'accepte librement de participer à l'étude.

Nom du participant

Signature du participant

Date

Signature du chercheur

Date

NB : Le formulaire est signé en deux exemplaires et le participant en conserve une copie

Pour toute question ou représentation concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez vous adresser à Marie Robert, professeure au Département de psychoéducation et de psychologie de l'Université du Québec en Outaouais, au numéro de téléphone suivant: (819) 595-3900 poste 2386. Ce projet a fait l'objet d'une approbation du comité éthique de la recherche de l'UQO. Pour toute question sur les aspects éthiques de l'étude, vous pouvez communiquer avec M. André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche, au numéro suivant : (819) 923-9960.

ANNEXE B

SCHÉMA D'ENTREVUE

Introduction à l'entrevue :

L'entretien qu'on va avoir ensemble vise à mieux comprendre les jeunes en CJ et pourquoi certains désirent fuguer. On aimerait mieux comprendre tout ça à travers le discours des jeunes, ce qu'ils nous disent de leur vécu. On espère qu'on pourra alors mieux aider les ceux qui vivent cette même situation.

Pendant notre entretien, je ne vais pas te poser beaucoup de questions comme dans un questionnaire. J'aimerais plutôt que tu me parles de toi-même en général, de ta situation présente, et de la dernière fois que tu as fugué du centre.

Question d'ouverture :

Qu'est-ce qui t'as mené à être ici dans les centres ?

Le contexte de la fugue :

- J'aimerais que tu me parles de la dernière fois où t'es enfui du Centre Jeunesse. Peux-tu me raconter ce qui s'est passé?
 - les éléments déclencheurs et le désir de fugue
 - les étapes de la prise de décision de fuguer et la planification
 - le lieu de fugue et ce qu'il a fait et ce qu'il recherchait
 - fugue solitaire ou en groupe
 - le vécu émotionnel avant pendant et après la fugue
 - les situations où le vécu émotionnel était semblable

Les relations interpersonnelles:

- Est-ce que tu peux me parler de ta relation avec les membres de ta famille?
 - Dans le passé et maintenant
- Comment ça se passe pour toi avec les éducateurs ici?

- Pourrais-tu me raconter un peu plus sur ta vie ici avec les autres jeunes?

Le coping :

- l'interprétation de la situation et sa contrôlabilité
 - Parles moi de ta vie dans les centres ?
 - Qu'est-ce qui t'inquiétait/mettait en colère/frustrait?
 - Est-ce que tu penses que tu pouvais faire quelque chose pour changer la situation?
 - Comment expliques-tu [la situation]?
- les stratégies et les ressources
 - Qu'est-ce que tu as fait pour calmer tes émotions?
 - Comment tu as essayé d'arranger les choses?
 - Tu en as parlé à quelqu'un?
 - Est-ce que tu penses que tu aurais pu faire autre chose

ANNEXE C

L'INVENTAIRE DE COPING POUR SITUATIONS STRESSANTES (CISS)

(Rolland, 1998. adaptation française du Coping Inventory for Stressful Situations de Endler & Parker, 1989)

Modalités de coping (échelle CISS)

Il vous arrive probablement de faire l'expérience de situations dans lesquelles vous êtes personnellement très impliqué(e), dont l'issue est importante pour vous, et que vous estimez stressantes (événements ou situations qui vous mettent en difficulté, qui vous déstabilise, qui vous demande un effort important pour le/la surmonter).

Il existe un grand nombre de manières d'affronter ou de s'ajuster à ces situations stressantes : Il vous est demandé d'indiquer ce que vous faites et/ou ressentez habituellement quand faites l'expérience de situations d'incidents ou de périodes de stress important.

Répondez à chacune des modalités suivantes en entourant la réponse qui correspond à votre mode de réaction habituel :

Le mode de réponse est une échelle qui va de 1 = PAS DU TOUT à 5 = BEAUCOUP en passant par les réponses intermédiaires (2, 3, 4) qui vous permettent de nuancer votre réponse. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse.

	Pas du tout	Beaucoup			
	1	2	3	4	5
1. Mieux organiser le temps dont je dispose					
2. Me centrer sur le problème et voir comment je peux le résoudre	1	2	3	4	5
3. Repenser à de bons moments que j'ai connus	1	2	3	4	5
4. Essayer de me trouver en compagnie d'autres personnes	1	2	3	4	5
5. Me reprocher de perdre du temps	1	2	3	4	5
6. Faire ce que je pense être le mieux	1	2	3	4	5
7. Me tracasser à propos de mes problèmes	1	2	3	4	5
8. Me reprocher de m'être mis(e) dans une telle situation	1	2	3	4	5
9. Faire du « lèche vitrine », du « shopping »	1	2	3	4	5
10. Définir, dégager mes priorités	1	2	3	4	5
11. Essayer de dormir	1	2	3	4	5
12. M'offrir un de mes plats ou aliments favoris	1	2	3	4	5
13. Me sentir anxieux(se) de ne pas pouvoir surmonter la situation	1	2	3	4	5
14. Devenir très tendu(e) ou très crispé(e)	1	2	3	4	5
15. Penser à la manière dont j'ai résolu des problèmes similaires	1	2	3	4	5
16. Me dire que cela n'est pas réellement en train de m'arriver	1	2	3	4	5
17. Me reprocher d'être trop sensible / émotif(ve) face à la situation	1	2	3	4	5
18. Sortir au restaurant ou manger quelque chose	1	2	3	4	5
19. Etre de plus en plus contrarié(e)	1	2	3	4	5
20. M'acheter quelque chose	1	2	3	4	5
21. Déterminer une ligne d'action et la suivre	1	2	3	4	5

	Pas du tout				Beaucoup
	1	2	3	4	5
22. Me reprocher de ne pas savoir que faire	1	2	3	4	5
23. Aller à une soirée, à une « fête » chez des amis	1	2	3	4	5
24. M'efforcer d'analyser la situation	1	2	3	4	5
25. Me bloquer et ne plus savoir que faire	1	2	3	4	5
26. Entreprendre sans délai des actions d'adaptation	1	2	3	4	5
27. Réfléchir à ce qui s'est produit et tirer parti de mes erreurs	1	2	3	4	5
28. Souhaiter pouvoir changer ce qui s'est passé ou ce que j'ai ressenti	1	2	3	4	5
29. Rendre visite à un(e) ami(e)	1	2	3	4	5
30. Me tracasser à propos de ce que je devais faire	1	2	3	4	5
31. Passer un moment avec une personne (intime)	1	2	3	4	5
32. Aller me promener	1	2	3	4	5
33. Me dire que cela ne se reproduira plus jamais	1	2	3	4	5
34. Ressasser mes insuffisances et inadaptations générales	1	2	3	4	5
35. Parler avec quelqu'un dont j'apprécie les conseils	1	2	3	4	5
36. Analyser le problème avant de réagir	1	2	3	4	5
37. Téléphoner à un(e) ami(e)	1	2	3	4	5
38. Me mettre en colère	1	2	3	4	5
39. Ajuster mes priorités	1	2	3	4	5
40. Voir un film	1	2	3	4	5
41. Prendre le contrôle de la situation	1	2	3	4	5
42. Faire un effort supplémentaire pour que « les choses marchent »	1	2	3	4	5
43. Mettre sur pied un ensemble de solutions différentes au problème	1	2	3	4	5
44. Trouver un moyen pour ne plus y penser, pour éviter cette situation	1	2	3	4	5
45. M'en prendre à d'autres personnes	1	2	3	4	5
46. Profiter de la situation pour montrer ce dont je suis capable	1	2	3	4	5
47. Essayer de m'organiser au mieux pour dominer la situation	1	2	3	4	5
48. Regarder la télévision	1	2	3	4	5
49. Autres (précisez)	1	2	3	4	5

Merci de votre coopération...

ANNEXE D

« NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH - DIAGNOSTIC INTERVIEW
SCHEDULE FOR CHILDREN » (NIMH-DISC 2.3)- SECTION TROUBLE
DES CONDUITES

SECTION 7

Maintenant, je vais te poser quelques questions à propos de choses qui peuvent mettre les gens dans des situations ennuyeuses. (pause) Je veux te rappeler ici que tout ce que tu me dis demeure entièrement confidentiel. (pause) En répondant à ces questions, pense à toute la période des douze derniers mois, c'est-à-dire depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT/LE MOIS, d'il y a un an).

262. Au cours de la dernière année, t'es-tu emparé(e) de la sacoche de quelqu'un?

oui non ne sais pas
[1*] 2 9

263. As-tu commis un vol à main armée ou volé quelqu'un?

[1*] 2 9

264. As-tu menacé quelqu'un pour pouvoir le voler?

[1*] 2 9

SI RÉPONSE(S) «*» AUX QUESTIONS 262, 263 OU 264, POSER LA QUESTION 265.
SINON, ALLER À LA QUESTION 266

265. Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS) [T'ES-TU TE EMPARÉ(E) DE LA SACOCHE DE QUELQU'UN/ AS-TU VOLÉ/AS-TU MENACÉ QUELQU'UN]?

ne sais pas
1 2 8 9

266. Au cours de la dernière année, as-tu pris de l'argent à tes parents (ou aux personnes qui remplacent tes parents) ou as-tu pris des choses à d'autres personnes avec qui tu vis?

1* 2 9

267. As-tu piqué des choses dans les magasins?

1* 2 9

268. As-tu volé quelqu'un quand il n'était pas là ou ne te regardait pas, comme voler quelque chose dans un pupitre ou dans un casier ou ailleurs?

1* 2 9

SI RÉPONSE(S) «*» AUX QUESTIONS 266, 267 OU 268 POSER LA QUESTION 269.
SINON, ALLER À LA QUESTION 270

269. As-tu [VOLÉ QUELQU'UN À LA MAISON/PIQUÉ DES CHOSES DANS UN MAGASIN/VOLÉ QUELQU'UN QUI N'ÉTAIT PAS LÀ] pour une valeur de plus de 10\$?

[1] 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 270

SI OUI :

A) As-tu volé ainsi depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

270. Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT/LE MOIS, D'IL Y A UN AN), es-tu sorti(e) souvent en soirée sans permission?

1 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 271

SI OUI :

A) Es-tu sorti(e) en soirée sans permission depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1* 2 8 9

SI RÉPONSE «*» À LA QUESTION A, POSER LA QUESTION B. SINON, ALLER À LA QUESTION 271

B) Cela s'est-il produit avant l'âge de 13 ans?*

[1] 2 8 9

271. Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT/LE MOIS, d'il y a un an),
t'es-tu enfui(e) de la maison pendant toute une nuit,
disons jusqu'à quatre ou cinq heures du matin?

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 272

SI OUI :

- A) T'es-tu enfui(e) plus d'une fois?
B) Quand tu t'es enfui(e), t'est-il déjà arrivé de rester
ailleurs pour une période aussi longue que deux
semaines entières?

[1*] 2 8 9
[1*] 2 8 9

SI RÉPONSE(S) «*» AUX QUESTIONS A OU B,
POSER LA QUESTION C. SINON, ALLER À LA
QUESTION 272

- C) T'es-tu enfui(e) depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT
D'IL Y A SIX MOIS)?
D) T'es-tu enfui(e) parce qu'à la maison, on te faisait du
mal ou on te punissait sévèrement?

1 2 8 9
1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 272

SI OUI :

- E) Est-ce la seule raison pour laquelle tu t'es enfui(e) au
cours de la dernière année?

1 2 8 9

272. As-tu souvent raconté des mensonges pour obtenir ce tu
voulais ou pour éviter des obligations?

1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 273

SI OUI :

- A) Combien de fois as-tu raconté des mensonges pour obtenir
ce que tu voulais ou pour éviter des obligations?

Chaque jour [1*]
1-8 jours par semaine [2*]
1-3 jours par mois [3*]
Moins d'une fois par mois 4
Ne s'applique pas 8
Ne sais pas 9

SI RÉPONSE «*» À LA QUESTION A, POSER LA
QUESTION B. SINON, ALLER À LA QUESTION 273

- B) As-tu eu des ennuis à cause de tes mensonges depuis
(NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

273. Au cours de la dernière année, as-tu commencé un feu sans permission?

Oui non ne sais pas
1 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 274

SI OUI :

A) As-tu mis ce feu pour causer des dommages ou pour faire du mal à quelqu'un?

[1] 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 274

SI OUI :

B) As-tu mis le feu de cette façon depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

274. Au cours de la dernière année, as-tu manqué des cours ou manqué l'école quand tu devais t'y rendre?

1 2 8 9

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA QUESTION 275

SI OUI :

A) Combien de fois as-tu fais cela au cours de la dernière année?

Plus de 12 fois [1]
7 - 12 fois [2]
4 - 6 fois [3]
1 - 3 fois 4
Ne s'applique pas 8
Ne sais pas 9

B) As-tu manqué des cours ou l'école depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

C) As-tu manqué l'école parce que tu étais nerveux(e) ou effrayé(e)?

1 2 8 9

D) Les jours où tu as manqué l'école, est-ce que tes parents (ou les personnes qui remplacent tes parents) savaient (habituellement) que tu n'étais pas à l'école?

1 2 8 9

E) Quand tu as manqué l'école, es-tu (habituellement) resté(e) à la maison?

1 2 8 9

F) As-tu manqué l'école avant l'âge de 13 ans?*

[1] 2 8 9

275. Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT/LE MOIS, d'il y a un an), es-tu entré(e) dans une maison, un édifice ou une voiture, en brisant une porte ou une fenêtre?

[1] 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 276

SI OUI :

A) As-tu fais cela depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

276. As-tu brisé quelque chose ou fait du vandalisme par exprès, comme casser des vitres, dessiner des graffiti sur les murs, couper des pneus?

OUI N
[1] 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 277

SI OUI :

A) As-tu fais cela depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

277. Au cours de la dernière année, as-tu torturé des animaux ou leur as-tu fait du mal par exprès?

[1] 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 278

SI OUI :

A) As-tu fait cela depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

278. As-tu déjà eu des expériences sexuelles ou des relations sexuelles, autres que seulement s'embrasser ou se caresser?

1 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 279

SI OUI :

A) Au cours de la dernière année, as-tu fait quelque chose de sexuel avec quelqu'un pour de l'argent ou pour obtenir une chose que tu voulais?

[1] 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 279

SI OUI :

B) As-tu fait cela depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

C) Au cours de la dernière année, as-tu forcé une personne, contre sa volonté, à faire quelque chose de sexuel avec toi?

[1] 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 279

SI OUI :

D) As-tu fait cela depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

279. Au cours de la dernière année, as-tu participé à une grosse bataille où on se donnait des coups de poings et où on se frappait?

OUI 1 N 2 ne sait pas 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 280

SI OUI :

A) As-tu commencé une grosse bataille comme cela au cours de la dernière année?

1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION F

SI OUI :

B) As-tu commencé au moins quatre batailles comme cela au cours de la dernière année?

[1] 2 8 9

C) As-tu commencé au moins une bataille comme cela depuis (NOMMER L'ÉVÈNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

D) As-tu commencé des batailles comme cela avec d'autres personnes à la maison?

1 2 8 9

E) As-tu commencé des batailles comme cela avec d'autres personnes, comme à l'école ou dans le voisinage?

1 2 8 9

F) As-tu déjà utilisé, dans une bataille, une arme, comme une brique, une bouteille, une barre de fer, un bâton, un couteau ou une arme à feu?

1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 280

SI OUI :

G) As-tu déjà utilisé une arme comme cela dans plus d'une bataille au cours de la dernière année?

[1] 2 8 9

H) As-tu utilisé une arme comme cela dans au moins une bataille depuis (NOMMER L'ÉVÈNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

280. Au cours de la dernière année, as-tu déjà fait preuve de cruauté physique envers quelqu'un ou essayé de lui faire mal?

1 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 281

SI OUI :

A) As-tu essayé de faire mal à quelqu'un, en dehors d'une bataille ou d'une crise où tu avais perdu le contrôle de toi-même?

[1] 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 281

SI OUI :

B) As-tu essayé de faire mal à quelqu'un, en dehors d'une bataille, depuis (NOMMER L'ÉVÈNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

281. Au cours de la dernière année, as-tu agi en brute, c'est-à-dire menacé, intimidé ou fait mal à des plus jeunes ou à des plus faibles?

1* 2 9

282. Est-ce que des parents se sont déjà plaints à tes parents (ou aux personnes qui remplacent tes parents) que tu t'en prends à leurs enfants?

Oui 1* 2 9
Non 2 9
Ne sait pas 9

SI RÉPONSE «*» AUX QUESTIONS 281 OU 282,
POSER LES QUESTIONS 283 ET 284.
SINON, ALLER À LA QUESTION 285

283. Combien de fois agis-tu en brute/t'en prends-tu aux autres enfants?

Chaque jour	[1]
1-6 jours par semaine	[2]
1-3 jours par mois	[3]
Moins d'une fois par mois	4
Ne s'applique pas	8
Ne sais pas	9

284. As-tu fait cela depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

285. Est-ce que tu as déjà bu de l'alcool avant l'âge de 12 ans?

1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 286

SI OUI :

A) S'agissait-il de plus d'une gorgée?

1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 286

SI OUI :

B) As-tu bu de l'alcool régulièrement avant l'âge de 12 ans, disons plus d'une fois par mois?

[1] 2 8 9

C) As-tu déjà bu de l'alcool avant l'âge de 12 ans sans la permission de tes parents (ou des personnes qui remplacent tes parents)?

1 2 8 9

286. Présentement, fais-tu usage de la cigarette?

1 2 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 287

SI OUI :

A) Fumes-tu une ou des cigarette(s) tous les jours?

1 2 8 9

287. As-tu déjà fait usage de drogues illégales comme la marijuana, le hashich, le crack, la cocaïne ou autres?

1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER À LA QUESTION 288

SI OUI :

A) As-tu pris de la drogue ou quoi que ce soit pour être gelé(e) (ou «high») depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

[1] 2 8 9

288. Appartiens-tu à «une gang» ou te tiens-tu avec un groupe de jeunes qui causent ou qui s'attirent beaucoup d'ennuis?

1 2 9

NOTE 8 : S'IL Y A AU MOINS UNE RÉPONSE SUR LA FICHE AUX QUESTIONS 282 À 287A, POSER LES QUESTIONS 289 À 291, SINON ALLER À 292.

289. Est-ce que ces façons d'agir t'ont causé des problèmes avec les autres à la maison :

A) Au cours de la dernière année?

B) Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

oui N N/A *Moins*
1 2 8 9
1 2 8 9

□

□

290. Est-ce que ces façons d'agir t'ont causé des problèmes avec tes ami(e)s ou d'autres jeunes de ton âge à l'extérieur de l'école?

A) Au cours de la dernière année?

B) Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9
1 2 8 9

□

□

291. Est-ce que ces façons d'agir t'ont causé des problèmes à l'école, par exemple, des difficultés à faire ton travail scolaire ou à t'entendre avec les professeurs ou les autres jeunes de l'école :

A) Au cours de la dernière année?

B) Depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9
1 2 8 9

□

□

292. Au cours de la dernière année, as-tu été renvoyé(e) de l'école, c'est-à-dire qu'on t'a défendu définitivement de retourner à cette école?

1 2 8 9

□

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA QUESTION 293

SI OUI :

A) Combien de fois?

NOMBRE : □ □

□ □

B) Cela t'est-il arrivé depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

□

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA QUESTION 293

SI OUI :

C) Combien de fois?

NOMBRE : □ □

□ □

293. Au cours de la dernière année, as-tu été mis(e) à la porte d'un cours tout en restant à l'école?

1 2 8 9

□

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA QUESTION 294

SI OUI :

A) Combien de fois?

NOMBRE : □ □

□ □

B) Cela t'est-il arrivé depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

□

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA QUESTION 294

SI OUI :

C) Combien de fois?

NOMBRE : □ □

□ □

294. Au cours de la dernière année, as-tu été suspendu(e) de l'école, c'est-à-dire qu'on t'a dit de ne pas retourner à l'école pour une journée ou plus?

OUI N N/A NE SUT PAS
1 2 8 9

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA QUESTION 295

SI OUI :

A) Combien de fois?

NOMBRE :

B) Cela t'est-il arrivé depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

SI NON, 8 OU 9, ALLER À LA QUESTION 295

SI OUI :

C) Combien de fois?

NOMBRE :

295. Au cours de la dernière année, as-tu eu des ennuis avec la police ou as-tu été arrêté(e) par la police?

1 2 8 9

SI NON OU 9, ALLER AU DIB

SI OUI :

A) Cela t'est-il arrivé depuis (NOMMER L'ÉVÉNEMENT D'IL Y A SIX MOIS)?

1 2 8 9

Liste des symptômes			
Cocher les symptômes reconnus par le jeune et demander ensuite à quel âge est apparu chacun de ces symptômes.			
Symptômes			
Conduites	Question	Présence	Âge d'apparition du symptôme
296. Autres actes brutaux	283	<input type="radio"/>	
297. Commence bagarre	279B	<input type="radio"/>	
298. Utilise une arme dans les batailles	279G	<input type="radio"/>	
299. Fait preuve de cruauté physique	280A	<input type="radio"/>	
300. Torture des animaux	277	<input type="radio"/>	
301. S'empare de sacoche Vole quelqu'un Menace quelqu'un pour voler	262 263 264	<input type="radio"/>	
302. Fait des gestes sexuels pour de l'argent/force les autres à en faire	278A/C	<input type="radio"/>	
303. Met le feu	273A	<input type="radio"/>	
304. Fait du vandalisme	276	<input type="radio"/>	
305. Entre par effraction	275	<input type="radio"/>	
306. Ment	272A	<input type="radio"/>	
307. Vole sans confrontation	269	<input type="radio"/>	
308. Sorti avant 13 ans	270B	<input type="radio"/>	
309. S'enfuit de la maison	271A/B	<input type="radio"/>	
310. Manque l'école avant 13 ans	274F	<input type="radio"/>	

ANNEXE E

TRAJECTOIRE DE PRISE EN CHARGE

Nom, Prénom : _____

Age: _____

Origine ethnique : _____

Type de famille d'origine (monoparentale, reconstituées etc.) : _____

Fratric : _____

Age au premier contact avec CJ (DPJ) : _____

Motifs de prise en charge et loi LPJ-LSPJA : _____

Histoire des placements en milieux substituts (famille d'accueil, centre ouvert, fermé, encadrement intensif etc.):

Age :						
Type de placement :						
Durée du placement :						

ANNEXE F

HISTOIRE DE FUGUE

- 1) Est-ce que tu avais déjà fugué avant ta dernière fugue du centre?
- 2) Combien de fois ?
- 3) Est-ce que tu peux me dire pour chaque fois que tu as fugué : quel âge tu avais, dans quel milieu tu étais, combien de temps tu étais parti et est-ce que tu es revenu vivre au même endroit?

Âge						
Milieu familial						
Milieu substitut						
Durée						
Retour milieu						

- 4) Alors, tu avais ____ âge quand tu as fugué pour la première fois et tu avais fugué de chez vous/CJ?

ANNEXE G

CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TROUBLE DES CONDUITES

▪ F91.x [312.8] Trouble des conduites

American Psychiatric Association (2004). Mini DSM-IV-TR: critères diagnostiques (pp. 66-68). Paris : Masson.

A. Ensemble de conduites, répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet, comme en témoigne la présence de trois des critères suivants (ou plus) au cours des 12 derniers mois, et d'au moins un de ces critères au cours des 6 derniers mois:

Agressions envers les personnes ou des animaux

- (1) brutalise, menace ou intimide souvent d'autres personnes
- (2) commence souvent les bagarres
- (3) a utilisé une arme pouvant blesser sérieusement autrui (p. ex., un bâton, une brique, une bouteille cassée, un couteau, une arme à feu)
- (4) a fait preuve de cruauté physique envers des personnes
- (5) a fait preuve de cruauté physique envers des animaux
- (6) a commis un vol en affrontant la victime (p. ex., agression, vol de sac à main, extorsion d'argent, vol à main armée)
- (7) a contraint quelqu'un à avoir des relations sexuelles

Destruction de biens matériels

- (8) a délibérément mis le feu avec l'intention de provoquer des dégâts importants
- (9) a délibérément détruit le bien d'autrui (autrement qu'en y mettant le feu)

Fraude ou vol

- (10) a pénétré par effraction dans une maison, un bâtiment ou une voiture appartenant à autrui
- (11) ment souvent pour obtenir des biens ou des faveurs ou pour échapper à des obligations (p. ex., « arnaque » les autres)
- (12) a volé des objets d'une certaine valeur sans affronter la victime (p. ex., vol à l'étalage sans destruction ou effraction; contrefaçon)

Violations graves de règles établies

- (13) reste dehors tard la nuit en dépit des interdictions de ses parents, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans
- (14) a fugué et passé la nuit dehors au moins à deux reprises alors qu'il vivait avec ses parents ou en placement familial (ou a fugué une seule fois sans rentrer à la maison pendant une longue période)
- (15) fait souvent l'école buissonnière, et cela a commencé avant l'âge de 13 ans

B. La perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, scolaire ou professionnel.

C. Si le sujet est âgé de 18 ans ou plus, le trouble ne répond pas aux critères de la Personnalité antisociale.

Spécifier le type, selon l'âge de début :

Type à début pendant l'enfance : présence d'au moins un critère caractéristique du Trouble des conduites avant l'âge de 10 ans.

Type à début pendant l'adolescence : absence de tout critère caractéristique du Trouble des conduites avant l'âge de 10 ans.

Spécifier, selon la sévérité :

Léger : il n'existe que peu ou pas de problèmes de conduite dépassant en nombre ceux requis pour le diagnostic ; de plus, les problèmes de conduite n'occasionnent que peu de mal à autrui.

Moyen : le nombre de problèmes de conduite, ainsi que leurs effets sur autrui, sont intermédiaires entre « léger » et « sévère ».

Sévère : il existe de nombreux problèmes de conduite dépassant en nombre ceux requis pour le diagnostic ; ou bien, les problèmes de conduite occasionnent un dommage considérable à autrui.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association (2004). Mini DSM-IV-TR: critères diagnostiques (pp. 66-68). Paris : Masson.
- Angenent, H. L. W., Beke, B. M. W. A., & Shane, P. G. (1991). Structural problems in institutional care for youth. *Journal of Health and Social Policy*, 2(4), 83-98.
- Biehal, N., & Wade, J. (1999). Taking a chance? The risks associated with going missing from substitute care. *Child abuse Review*, 8, 366-376.
- Biehal, N., & Wade, J. (2000). Going missing from residential and foster care: Linking biographies and contexts. *British Journal of Social Work*, 30, 211-225.
- Boivin, J. F., Roy, E., Haley, N., & Galbaud du Fort, G. (2005). The health of street youth: a Canadian perspective. *Canadian Journal of Public Health*, 96(6), 432-437.
- Booth, R. E., Zhang, Y., & Kwiatkowski, C. F. (1999). The challenge of changing drug and sex risk behaviors of runaway and homeless adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1295-1306.
- Chabrol, H., & Callahan, S. (2004). *Mécanismes de défense et coping*. Paris: Dunod.
- Clark, H. B., Crosland, K. A., Geller, D., Cripe, M., Kenney, T., Neff, B., & Dunlap, G. (2008). A functional approach to reducing runaway behavior and stabilizing placements for adolescents in foster care. *Research on Social Work Practice*, 18(5), 429-441. doi: 10.1177/1049731508314265
- Courtney, M. E., Skyles, A., Miranda, G., Zinn, A., Howard, E., & George, R. (2005). *Youth Who Run Away from Substitute Care*. Chicago: Chapin Hall, Working Paper.
- Courtney, M. E., & Zinn, A. (2009). Predictors of running away from out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1298-1306. doi: 10.1016/j.childyouth.2009.06.003
- Deshaies, C., Côté, G., Basque, C., & Toupin, J. (2008). Adaptation de la PCL-SV à l'évaluation des adolescents suivis en Centre jeunesse : une étude préliminaire. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice/La Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*, 50(1), 83-110. doi: 10.3138/cjccj.50.1.83
- Embry, L. E., Stoep, A. V., Evens, C., Ryan, K. D., & Pollock, A. (2000). Risk factors for homelessness in adolescents released from psychiatric residential treatment. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(10), 1293-1299.
- English, N. D., & English, L. M. (1999). A proactive approach to youth who run. *Child Abuse and Neglect*, 23(7), 693-698.

- Fasulo, S. J., Cross, T. P., Mosley, P., & Leavy, J. (2002). Adolescent runaway behavior in specialized foster care. *Children and Youth Services Review*, 24(8), 623-640.
- Feitel, B., Margetson, N., Chamas, J., & Lipman, C. (1992). Psychosocial background and Behavioral and emotional disorders of homeless and runaway youth. *Hospital as Community Psychiatry*, 43(2), 155-115.
- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique: l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches Qualitatives, Hors Série 3*, 274-286.
- Hoyt, D. R., Ryan, K. D., & Cauce, A. M. (1999). Personal Victimization in a High-Risk Environment: Homeless and Runaway Adolescents. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36(4), 371-392. doi: 10.1177/0022427899036004002
- Hyde, J. (2005). From home to street: Understanding young people's transitions into homelessness. *Journal of Adolescence*, 28, 171-183. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.02.001
- Janus, M. D., Archambault, F. X., Brown, S. W., & Welch, L. A. (1995). Physical abuse in canadian runaway adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 19(4), 433-447.
- Kashubeck, S., Pottebaum, S., & Read, N. (1994). Predicting elopement from residential treatment centers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(1), 126-135.
- Kaufman, J. G., & Widom, S. C. (1999). Childhood Victimization, Running Away, and Delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36(4), 347-370. doi: 10.1177/0022427899036004001
- Kerr, J., & Finlay, J. (2006). Jeunes fuguant des établissements de garde : « attraction » et « répulsion »: Bureau d'assistance à l'enfance et à la famille. Province de l'Ontario.
- Koegel, P., Melamid, E., & Bumam, A. (1995). Childhood risk factors for homelessness among homeless adults. *American Journal of Public Health*, 85(12), 1642-1649.
- Kurtz, P. D., Kurtz, G. L., & Jarvis, S. V. (1991). Problems of maltreated runaway youth. *Adolescence*, 26(103), 543-555.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S.F. (1984). *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing, New York.
- Leaf, S. (2002). The journey from control to connection. *The International Child and Youth Care Network*, 43.
- Mallett, S., Rosenthal, D., & Keys, D. (2005). Young people, drug use and family conflict: Pathways into homelessness. *Journal of Adolescence*, 28, 185-199. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.02.002
- Martinez, R. J. (2006). Understanding runaway teens. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 19(2), 77-88.

- Miller, T. A., Eggertson-Tacon, C., & Quigg, B. (1990). Patterns of Runaway Behavior Within a Larger Systems Context: The Road to Empowerment. *Adolescence*, 25(98), 271-289.
- Molnar, B. E., Shade, S. B., Kral, A. H., Booth, R. E., & Watters, J. K. (1998). Suicidal behavior and sexual/physical abuse among street youth. *Child Abuse & Neglect*, 22(3), 213-222.
- Mucchielli, A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Nesmith, A. (2002). Predictors of running away from foster care. Dissertation; University of Wisconsin-Madison.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Paradise, M., Cauce, A. M., Ginzler, J., Wert, S., Wruck, K., & Brooker, M. (2001). The role of relationships in developmental trajectories of homeless and runaway youth. In B. R. Sarason & S. Duck (Eds.), *Personnal relationships: Implications for clinical and community psychology* (pp. 159-179): John Wiley & Sons Ltd.
- Paulhan, I., & Bourgeois, M. (1995). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Penzerro, R. M. (2003). Drift as adaptation: Foster care and homeless careers. *Child & Youth Care Forum*, 32(4), 229-244.
- Poirier, M. (2006). La genèse du jeune SDF: de la naissance à la rue. Communication présentée au Colloque « Sortir de la rue » de la Direction générale de la santé. Paris.
- Powers, J. L., Eckenrode, J., & Jaklitsch, B. (1990). Maltreatment among runaway and homeless youth. *Child Abuse & Neglect*, 14, 87-98.
- Rénéric, J.-P. (2007). Le trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent. In L. Khaïat & C. Marchal (Eds.), *Enfance dangereuse, enfance en danger? L'appréhension des écarts de conduite de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 33-46). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- Robert, M., Fournier, L., & Pauzé, R. (2004). La victimisation et les problèmes de comportement. Deux composantes de profils types de fumeurs adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 28, 193-208. doi: 10.1016/j.chiabu.2003.09.013
- Robert, M., Thérien, J., & Jetté, J. (2009). Typologie des profils de jeunes fumeurs hébergés par le système de protection de la jeunesse. Rapport de recherche.
- Rolland, J.P. (1998). *Inventaire de coping pour situations stressantes*. Paris: ECPA.
- Sanchez, R. P., Waller, M. W., & Greene, J. M. (2006). Who runs? A demographic profile of runaway youth in the United States. *Journal of Adolescent Health*, 39, 778-781. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.04.018
- Schmit, G. (2007). Le trouble et le symptôme en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. In L. Khaïat & C. Marchal (Eds.), *Enfance dangereuse, enfance en danger? L'appréhension des écarts de conduite de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 47-62). Ramonville Saint-Agne: Érès.

- Simons, R. L., & Whitbeck, L. B. (1991). Running away during adolescence as a precursor to adult homelessness. *Social Service Review*, 65(2), 224-247.
- Stefanidis, N., Pennbridge, J., Mackenzie, R., & Pottharst, K. (1992). Runaway and homeless youth: the effects of attachment history on stabilization. *American Journal of Orthopsychiatry*, 62(3), 442-446.
- Tyler, K. A. (2006). A qualitative study of early family histories and transitions of homeless youth. *Journal of Interpersonal Violence*, 21(10), 1385-1393. doi: 10.1177/0886260506291650
- Tyler, K. A., & Bersani, B. E. (2008). A Longitudinal Study of Early Adolescent Precursors to Running Away. *The Journal of Early Adolescence*, 28(2), 230-251. doi: 10.1177/0272431607313592
- Warren, J. K., Gary, F., & Moorhead, J. (1994). Self-reported experiences of physical and sexual abuse among runaway youths. *Perspectives in Psychiatric Care*, 30(1), 23-28.
- Whitbeck, L. B., Hoyt, D. R., & Bao, W. (2000). Depressive symptoms and co-occurring depressive symptoms, substance abuse, and conduct problems among runaway and homeless adolescents. *Child Development*, 71(3), 721-732.
- Whitbeck, L. B., & Simons, R. L. (1990). Life on the Streets: The Victimization of Runaway and Homeless Adolescents. *Youth & Society*, 22(1), 108-125. doi: 10.1177/0044118x90022001007
- Zide, M. R., & Cherry, A. L. (1992). A Typology of Runaway Youths : An Empirically Based Definition. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 9(2), 155-168.